

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problémy začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ
Problems of beginning teachers of primary education

Monika Hellerová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: I.ST

Odevzdáním této diplomové práce na téma Problémy začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 12. 2019

Mé poděkování patří vedoucí diplomové práce PhDr. Janě Poche Kargerové, Ph.D. za její odborné a cenné rady, vstřícnost a trpělivost. Dále všem účastníkům výzkumu, bez kterých by tato práce nikdy nevznikla.

ABSTRAKT

Hlavním cílem teoretické části je představit úskalí učitelské profese, s jakými problémy se v dnešní době absolvent či absolventka pedagogické fakulty setkává při nástupu do učitelské praxe. Na co není ze školy připraven/a. S pomocí literatury vymezím pojem začínající učitel/ka, představím nejčastější druhy problémů a zaměřím se na možné podpory začínajícím učitelům.

V empirické části práce je mým cílem vyhodnocení výsledků z vyplněných dotazníků a rozhovorů s učitelkami vyučujícími na 1. stupni základní školy. V mnou připraveném strukturovaném rozhovoru a dotazníku se zaměřuji na problémy, se kterými se začínající učitelé potýkali či stále potýkají. Zdali cítí, že v některém ohledu je vysoká škola nedokázala dostatečně připravit. Dále věnuji pozornost podpoře, která jim byla poskytnuta, zda doopravdy měli možnost uvádějícího učitele/učitelky. V neposlední řadě se zajímám o to, jaká byla reakce rodičů, když zjistili, že třídní učitelky jejich dětí jsou čerstvými absolventkami a zda pro ně byl velký problém získat autoritu u dětí.

KLÍČOVÁ SLOVA

začínající učitel, 1. stupeň ZŠ, problémy začínajících učitelů, uvádějící učitel, mentor, podpora začínajícím učitelům, profese učitele, rodiče, vzájemná kolegiální podpora

ABSTRACT

The main aim of the theoretical part is to introduce difficulties of the teaching profession, such as the problems that are encountered today, when they are available for work and the challenges that they are not prepared for. With the aid of literature, I define the term 'beginning teacher' and I introduce the most common types of problems that arise. Furthermore, I focus on the possible support system for beginning teachers.

The empiric part presents the assessment of the results from completed questionnaires and the dialogues with the beginning teachers of primary education. In my prepared and structured questionnaire and dialogue, I focus on the problems, which they might have struggled with or are still struggling with, such as if they feel that university was not able to prepare them adequately for their future job. In addition to this, I aim one's attention to the support system, which was provided to them, if they had an opportunity of a mentor. I am interested in parent's reaction when they found out that the new class teacher of their children is a fresh university graduate. Lastly, if they had a big problem to gain children's authority.

KEYWORDS

a beginning teacher, primary education, problems of beginning teachers, a mentor, support system for beginning teachers, the teaching profession, parents, collegial support

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část	10
1 Profese učitele.....	10
1.1 Vymezení učitelské profese	10
1.2 Zvláštnosti učitelské profese.....	11
1.3 Kvalita učitele, profesní standard	12
1.3.1 Rámec profesních kvalit učitele	15
1.3.2 Kompetence učitele	19
1.4 Profesní a životní dráhy učitelů	20
1.4.1 Dráha učitelství – případová studie	21
1.4.2 Studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	22
1.4.3 Profesní start.....	22
1.4.4 Učitel – expert	23
1.4.5 Vyhasínající učitel	24
2 Začínající učitel na ZŠ.....	26
2.1 Začínající učitel na 1. stupni ZŠ	26
2.2 Základní pedagogické dovednosti začínajícího učitele	27
2.3 Možné postoje učitele k jeho začátkům.....	33
2.3.1 Hledání profesního já.....	34
2.4 Adaptace začínajícího učitele	34
3 Možné problémy začínajících učitelů.....	36
3.1 Nástupní podmínky.....	37
3.1.1 Rozsah administrativních a jiných povinností.....	37
3.1.2 Časová náročnost učitelské profese.....	38

3.1.3	Složení úvazku.....	38
3.2	Stav materiálního vybavení školy.....	39
3.3	Dovednosti učitele	40
3.3.1	Kázeň ve vyučování.....	40
3.3.2	Hodnocení žáků	42
3.3.3	Inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	43
3.3.4	Komunikace s rodiči.....	44
3.4	Prestiž a postavení učitele	44
3.4.1	Platové ohodnocení a jeho složení.....	45
4	Vzájemná kolegiální podpora.....	47
4.1	Mentoring.....	48
4.1.1	Teoretické vymezení mentoringu	48
4.1.2	Uvádějící učitel.....	50
4.1.3	Klíčové dovednosti mentora	51
4.1.4	Přínos mentoringu pro začínající učitele	52
4.2	Supervize	53
4.3	Koučování.....	56
5	Kvalita školy.....	57
5.1	Sdílená vize.....	57
5.2	Znaky kvalitní školy	58
II.	Praktická část.....	62
1	Cíle výzkumu.....	62
1.1	Výzkumné otázky	62
2	Metodologie výzkumného šetření	63
2.1	Výzkumné metody.....	63

2.1.1	Kvalitativní výzkumný přístup	63
2.1.2	Kvantitativní výzkumný přístup	65
2.2	Výzkumný vzorek	65
2.2.1	Učitelé	65
3	Analýza a interpretace získaných dat	72
3.1	Zpracování výsledků rozhovorů	73
3.1.1	Nejčastější výzvy	74
3.1.2	Činnosti, na které se cítily připravené	81
3.1.3	Činnosti, na které se necítily připravené	83
3.1.4	Podpora začínajícího učitele	87
3.1.5	Reakce rodičů a následný vztah s rodiči	90
3.1.6	Vztah k profesi	92
3.2	Zpracování výsledků dotazníkového šetření	94
3.3	Soubor doporučení očima začínajících učitelů	109
	Závěr	112
	Soubor doporučení očima studenta pedagogické fakulty	116
	Soubor doporučené literatury	118
	Seznam použitých informačních zdrojů	121

Úvod

Pro mou diplomovou práci jsem si zvolila téma začínajícího učitele, které nás všechny čeká po absolvování pedagogické fakulty. Jistě nás neminou první učitelské krůčky spojené s příjemnými, ale i nečekanými situacemi. Ačkoliv jako studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ studujeme na vysoké škole celých nedělených pět let, máme možnosti náslechové i asistenčních praxí, stále se při nástupu do školního procesu potýkáme s problémy, na které nás škola nepřipravila. Nebo se necítíme připraveni na velkou zodpovědnost, kterou toto povolání přináší. Proč tomu tak je?

Mou velkou motivací pro sepsání diplomové práce na toto téma jsou především dvě skutečnosti, a to pohlížení na profesi a zkušenosti mých kamarádek, začínajících učitelek. Již na gymnáziu při odevzdávání přihlášek na vysoké školy mi všichni učitelé moje rozhodnutí vymlouvali, ať si zvolím prestižnější, „lepší“ obor, ať jdu raději studovat práva či medicínu, protože mám navíc. Člověk se zamýšlí, a co je více než budovat, rozvíjet znalosti a dovednosti malému jedinci, který přijde často jako nepopsaný list papíru a vaším úkolem je ho úspěšně dovést do 5. ročníku nejen znalostně, ale i sociálně. Vždyť učitel na prvním stupni ovlivní to, jaký žák bude studijní typ, jaký vztah si vytvoří ke škole a vzdělávání do budoucna. A to rozhodně není vše. Je to jen krátký výčet, za co má učitel zodpovědnost. Přijde mi velká škoda, že je na učitelství takto pohlíženo. Kam by se školství v České republice dostalo, kdyby chodili na pedagogické fakulty jen ti, kteří jsou v něčem slabí? Nemělo by to být právě naopak? Když se poohlédneme do Finska, zde se na pedagogickou fakultu nedostane ani 10 % přihlášených a jen ti nejlepší jdou doopravdy učit. Oproti tomu u nás se často říká, *kdo neumí, ten učí*. A co víc, stále se zde tvoří mýtus, že na oboru Učitelství pro 1. stupeň nic neděláme, maximálně počítáme jedna plus jedna. Studenti o tom ví své, že ve skutečnosti je to úplně jinak.

Byla jsem velmi nemile překvapena, když jsem se setkala se dvěma kamarádkami, které půl roku učily, v jakém byly psychickém stavu. Obě byly vyčerpané, překvapené, co všechno je v novém zaměstnání čekalo, co jim chybí, na co nejsou připravené, cítila jsem z nich zoufalost. Nepřijde mi správné, aby se takto cítil absolvent ne úplně jednoduchého pětiletého studia.

Když se porozhlédnu kolem sebe, velká část absolventů je již ze začátku přesvědčena, že do školství nenastoupí a bude se věnovat zcela jinému oboru. Odrazuje je nespočet faktorů, např. finanční ohodnocení, nedostatečné uznání pozice učitele, neoceněné přípravy na hodiny vytvářené ve volném čase. Další část učitelů odchází po roce či dvou, protože jsou po nástupu frustrováni či nezvládají tlak okolí, především rodičů. Následně se ucházejí o v jejich očích lukrativnější práci, ve které si vydělají větší obnos peněz. S tím jsou samozřejmě spojené nepříjemnosti pro společnost, kdy ubývá počet mladých učitelů na školách a roste věkový průměr učitelského sboru. Ze statistik ministerstva školství můžeme vyčíst, že před deseti lety učilo na základních školách 5 % učitelů do 25 let (Školství pod lupou, 2011). Oproti tomu dnes pouhé 1,7 % z celkového počtu kantorů z České republiky. Ve školství začínají ubývat i učitelé do 35 let.

Profese učitele je velice náročné zaměstnání, u kterého není možnost vypracování se k pozici po určitých pokrocích. Učitel se ihned postaví před skupinu dětí, které již od prvního slova ovlivňuje. A o to více je důležitá role uvádějícího učitele, který by měl být vždy nablízku a pomoci, když si začínající učitel nebude vědět rady. Přeci jen, jak se říká, *žádný učený z nebe nespadl*.

Cílem mé diplomové práce je zaměřit se na problémy, které nás, studenty prvního stupně, odrazují od vysněného povolání učitele. Problémy, které jsou v první chvíli našim očím skryté, na které se nemůžeme vždy plně připravit, protože nás potkají až v praxi. Cílem je také zjistit to, zda začínající učitel má možnost využít pomoc od zkušenějších kolegů, a zda se setkává s dostatečnou podporou z jejich strany, či nikoli. V neposlední řadě se zaměřím na jednu z velkých výzev dnešního (nejen) začínajícího učitele – na komunikaci s rodiči.

I. Teoretická část

1 Profese učitele

Profese učitele je velmi náročná, nejedná se o pouhé předávání informací žákům, ale především na prvním stupni základní školy jde o vychovávání, *pěstování a zdokonalování lidských bytostí s nezměrnou trpělivostí a pokorou* (Podlahová, 2004, s. 16). A to samozřejmě není vše, učitel, jenž je současným školstvím chtěný a potřebný, je ten, který je schopen sledovat změny ve vědě, ekonomice a samozřejmě nové možnosti a trendy ve vzdělávání, které jsou dnešním bohatým trhem nabízeny.

Pro profesi učitele jsou zásadní tyto komponenty: psychická odolnost, adaptabilita a adjustabilita, schopnost osvojovat si nové poznatky, sociální empatie a komunikativnost. Psychická odolnost nepředstavuje jen obrnění vůči rozkládajícím vlivům, ale i vzhled do problémových situací, které mohou nastat, což od učitele navíc vyžaduje odpovídající inteligenci a operativní myšlení. Adaptabilita a adjustabilita, jedna z nejdůležitějších složek při práci s dětmi na 1. stupni ZŠ. Velmi často dochází k situacím, kdy učitel/ka musí okamžitě vymyslet jiné řešení vyvstalého problému či situace. Všechny komponenty jsou zastřešeny neustálým vzděláváním se. Jestliže má být učitel úspěšný, musí neustále osvojovat nové poznatky, sledovat aktuální kontexty (Dytrtová, 2009).

1.1 Vymezení učitelské profese

Když bychom se v běžné komunikaci zeptali, co si člověk představí pod pojmem profese učitele, respektive učitel, ve velké většině se dozvíme, že se jedná o člověka, který vyučuje na škole. Můžeme tento názor označit za správný? V odborné rovině tomu tak rozhodně není. Pojem učitel je mnohem širší, než se může zdát. Příkladáme učiteli z mateřské školy stejnou váhu jako profesorovi na vysoké škole? Dá se s nimi vůbec srovnávat instruktor lyžování? Na základě vyvstalých otázek je patrné, že budeme muset definici upřesnit.

Nejobecnější kategorií je edukátor, kterým je znám *profesionál, který provádí edukaci (někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje aj.)* (Průcha, 2002, s. 17). Edukátorem je kdokoli, z výše zmíněných. Z toho nám vyplývá, že edukační činnost je typická pro více profesí, nejen pro učitelskou. Nemůžeme ale opominout, že pedagogičtí pracovníci představují největší profesní skupinu edukátorů. Pedagogickými pracovníky jsou

učitelé, ředitelé, zástupci, vychovatelé škol a školských zařízení, trenéři sportovních škol, instruktoři tělesné výchovy, vedoucí středisek praktického vyučování a mnoho dalších.

Další termín *profese* je velice hluboce zakořeněn ve společnosti. Pro vyjasnění pojmu profese existuje řada různých přístupů: zkoumání a objasnění z hlediska činnosti, která je učiteli vykována; rozdělení podle druhů edukačních institucí (typologie učitelské profese); kategorizace dle funkcí, které ve školách učitelé zastávají; vykonávání profese učitele předpokládá dosažení potřebného vzdělání; rozdílné etapy profesní dráhy (Průcha, 2002).

Posledním, nejvíce známým a rozšířeným pojmem je učitel. Nejspíše je až natolik jasný a všeríkající, protože v pedagogice (ani v pedagogických slovnících, ani v encyklopediích) jako takové není vůbec definován. Až na drobné výjimky jako je Stručný slovník pedagogický (Sokol, 1909, s. 1912). „*Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychovávaní.*“

1.2 Zvláštnosti učitelské profese

Profese učitele se v průběhu dějin silně vyděluje od ostatních povolání. Jedná se o jedno z nejstarších povolání vůbec, které je neustále monitorováno a podrobováno kritice. Nejen žáky, ale také veřejností a především rodiči. Posuzování učitelů, kvality škol je velmi často vytvářeno na základě medializované informace, která „odhalila jakýsi nešvar“.

Vašutová (2004) shrnuje specifika učitelské profese v několika základních bodech:

1. Učitel poskytuje výchovnou a vzdělávací službu společnosti, jelikož připravuje žáky, aby byli v budoucnosti prospěšní pro společnost. Z tohoto důvodu je pod neustálým tlakem, jsou na něj kladeny velké požadavky a očekávají se jen ty nejlepší výsledky.
2. Učitel nepracuje jen s žáky, ale i s jejich rodiči a státem. Jedná se o státního zaměstnance, který musí brát v potaz požadavky a očekávání ze všech tří stran.
3. Učitel je považován za veřejnou službu pro všechny.
4. Velkou roli hraje prestiž učitele, která není příliš vysoká. Důvodem může být nižší společenský status žáků, kteří jsou součástí nižší věkové kategorie.

5. Učitel musí být nositelem specifických vlastností a dovedností, které jsou v učitelství nezbytné. Klíčové jsou sebeovládání, zodpovědnost, sebehodnocení, obrtnost vůči okolním vlivům a často opomíjená důvěra v sebe jako profesionála.
6. Učitelská profese je typická především pro ženy, což ovlivňuje klima celé třídy.
7. Výkon učitele je určován pracovními podmínkami, které však velmi často nebývají v souladu s vysokými nároky kladenými společností.
8. Dynamika profese je často ovlivňována setrvačností.

Velmi podobně se k situaci staví Vališová a Kasíková (2011), které poukazují na tyto zvláštnosti učitelské profese:

1. Učitelství je velmi diskutovaná profese, spojovaná s několika mýty. Nejznámějším je nízká prestiž tohoto povolání. Veřejnost si opakovaně nejvíce váží lékařů a vědců, učitel na základní škole se pohybuje okolo pátého místa v žebříčku.
2. Učitelé mají tendenci k sebepodceňování, často se silně podhodnocují. Nedostatečné sebevědomí učitelů zesiluje i výše platů, které jsou poměrně nízké.
3. Počet žen ve školách vysoce převyšuje počet mužů. Učitelství ale není jedinou profesí, kde tomu tak je.
4. Učitel plní přání, potřeby žáků a jejich rodičům.

Učitelé své zaměstnání často berou jako poslání, jako účast na spoluvytváření světa kolem nich. I když jsou na ně kladeny čím dál větší požadavky, především v přípravné fázi, nestačí, aby perfektně ovládali didaktické schopnosti, znalosti o vyučovaných věcech, ale dle Jaroslava Koti (Vališová, 2011, s. 15) se *stávají nositeli výchovných idejí a ideály vzdělanosti, což znamená být v první řadě osobnostmi.*

1.3 Kvalita učitele, profesní standard

Kvalita učitele hraje rozhodující roli v učebním procesu, nejen, že udává kvalitu školního vzdělávání, ale také, v jakých rukách budou žáci vzdělávání, a dokonce jaké budou jejich výsledky. Úroveň kvality učitele je posuzována hned z několika oblastí – veřejností, médií, samotnými učiteli, žáky i rodiči. I přesto, že máme definované klíčové dovednosti učitele, které zahrnují například učitelovy vědomosti, plánování, rozhodování, uvažování a samotnou učitelovu činnost, díky které předává učivo svým studentům, tak se nemůžeme

opřít o vypracované profesní standardy, které by měl každý budoucí učitel naplnit, aby mohl nastoupit do zaměstnání a následně předvést kvalifikovaný, očekávaný výkon. V České republice je učitelská profese výjimkou na trhu práce, nesetkáme se s kritérii kvality učitele. A tak se setkáváme se situacemi, kdy jsou učitelé často posuzováni jen inspektory a řediteli škol.

Vašutová (2004, s. 93) udává, že profesní standard je stanovován zaměstnavatelskou sférou za účelem vymezení standardní kvalifikace a standardního výkonu pracovníků. Následně jsou jednotlivé profese charakterizovány na základě této požadované kvality činností.

Téma kvalifikace učitelů bylo otevřeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR již v roce 2000, kdy byly připravovány nové zákony a více ukazatelů směřovalo ke standardizaci učitelské profese. Návrh profesního standardu je spojován s Bílou knihou (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR 2001) z důvodu realizace výzkumného projektu „Podpora práce učitelů“. Podle Květy Suchánkové (2007, s. 18) byly v projektu řešeny tyto oblasti: *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů, Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů a Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím*. Hlavní částí první oblasti byl návrh profesního standardu, který pracoval s triem *profesní kompetence, profesní standard a kvalita učitelů*. Vašutová (2004) poukazuje na fakt, že na základě zahraničních zdrojů, nemůžeme v současnosti učitelství chápat jen jako poslání, protože učitel musí být především kvalifikovaný odborník. Základy profesního standardu jsou tvořeny klíčovými kompetencemi učitele. Tyto kompetence jsou aplikovány na konkrétní vzdělávací cíle, které jsou rozděleny do čtyř oblastí – *učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat a učit se být*. Podíváme se na jednotlivé kategorie (Vašutová, 2004, s. 102 - 104), co všechno obsahují.

1. **Vzdělávací cíl učit se poznávat** je realizován prostřednictvím následujících kompetencí:

- předmětová – jedná se o znalosti a dovednosti z oboru včetně metodologie
- didaktická/psychodidaktická – zahrnuje styly učení, hodnocení výuky, výběr a didaktickou transformaci učiva
- pedagogická – je spojena s prostředky, procesy a podmínkami výchovy

- informatická a informační – zahrnuje práci s informačními zdroji, jejich významnost včetně IT
- manažerská – obsahuje řízení a organizování aktivit žáků
- diagnostická a hodnotící – pokrývá diagnostiku projevu a výkonů žáků, zaměřuje se na faktory, které mohou ovlivňovat výsledky učení žáků

2. Vzdělávací cíl učit se žít s ostatními

- sociální – zabývá se především dovednostmi učitele jednat v různě náročných situacích, a to nejen těch pedagogických, ale i lidských, umět je vyřešit, orientovat se ve třídní skupině, kdo má přidělenou jako roli/ pozici, promýšlet a pozitivně ovlivňovat klima třídy
- prosociální – znamená být otevřen žákům kdykoli potřebují, být připraven jim pomoci, schopnost vyřešit konflikty či spolupracovat s ostatními
- komunikativní – zahrnuje nejen pedagogickou komunikaci, ale také navázání a následné rozvíjení komunikace s žáky a jejich rodiči
- intervenční – pokrývá připravenost na práci s rozdílnými žáky, s tím spojené řešení výchovných problémů

3. Vzdělávací cíl učit se jednat

- všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující – znamená propojit kulturní a historické souvislosti, vysvětlit a zpřístupnit informace ze společenského dění
- multikulturní – vede k respektování jiné kultury, učitel pomáhá integraci žáků, přispívá ke sdružení kolektivu
- environmentální – zahrnuje ochranu životního prostředí, aktivní podílení
- proevropské – vede žáka k výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech

4. Vzdělávací cíl učit se být

- diagnostické – učitel dokáže navrhovat a realizovat individuální plány, přístupy k jednotlivým žákům, pozná jejich schopnosti
- hodnotící – znamená navození adekvátních podmínek pro možnost sebehodnocení žáků, aby byli schopni rozvíjet svou sebereflexi

- zdravého životního stylu – učitel se věnuje organizaci školního a mimoškolního (volného) času, sdílí s žáky péči o jejich zdraví a pečuje i o to své
- poradensko – konzultační – učitel dává možnost žákům konzultovat a řešit jakékoli problémy, ať už osobní či školní orientace

Výše uvedené profesní kompetence učitele provázané s cíli vzdělávání jsou aplikovatelné na všechny typy učitelů a pedagogických pracovníků. Vašutová (2004, s. 104) přidává k seznamu kompetencí i *osobní kompetenci*, která zahrnuje psychickou odolnost a fyzickou zdatnost, empatii, toleranci, osobní postoje a hodnotové orientace, osobní dovednosti jako řešení problémů, kooperace, kritické myšlenky a v neposlední řadě samotné osobní vlastnosti učitele, jež jsou zodpovědnost, důslednost, přesnost a mnoho dalších.

Završením standardu byl model profesionalizace (Vašutová, 2004), který se zabýval profesním profilem, profesním a kariérním růstem, kritérii hodnocení a samozřejmě indikátory kvality. Avšak k oficiální realizaci nakonec nedošlo.

1.3.1 Rámec profesních kvalit učitele

Standard podle Vašutové byl po dlouhou dobu nejvíce rozpracovaným evaluačním materiálem. Avšak nyní se můžeme obrátit na **Rámec profesních kvalit učitele**, který je aktualizovaný a také detailnější ve svém zpracování. Jedná se o *nástroj komplexního sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů na školách* (Tomková, 2012, s. 5), který vznikl na podporu profesního rozvoje učitelů v projektu Cesta ke kvalitě. Rámec není určen pouze pro učitele, ale i pro jejich mentory či vedení školy, zkrátka pro všechny, kteří hodnotí kvalitu práce učitele.

Základem Rámce profesních kvalit učitele je osm profesních činností, ve kterých se projevují profesní kompetence učitele. Jedná se o důležitý soubor znalostí, dovedností, postojů, hodnot učitele, jenž je nezbytný pro udávání kritérií kvality. Blíže se zaměříme na jednotlivé oblasti (Tomková, 2012, s. 13 - 19).

1. Plánování výuky

- Učitel je povinen plánovat výuku tak, aby naplnil cíle dané v kurikulárních dokumentech (Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program) a zároveň dával důraz na individuální potřeby žáků.
- Oproti vzdělávacímu cíli „*učit se poznávat*“ podle Vašutové (2004) se zde objevuje předvídání situací a vytváření prostoru pro práci s chybou.
- Důraz se klade na mezipředmětové vztahy a zvolení vhodných metod.

2. Prostředí pro učení

- Učitel má za úkol vytvořit takové místo pro žáky, aby se cítili dobře a mohli pracovat s vysokým západem a chutí. Neopominutelnou věcí je přístup k dítěti bez předsudků.
- Do prostředí pro učení se řadí i zvládání kázně a poskytování zpětné vazby.

3. Procesy učení

- Učitel využívá různé výukové strategie, aby umožnil každému porozumět vysvětlované látce. Snaží se o získání vnitřní motivace žáka s úspěšným osvojením kompetencí.
- Zesílenou pozornost věnuje aktivnímu učení žáků.
- Důležitým faktorem je diferenciovaná a individualizovaná výuka.
- Učitel rozvíjí vyšší úroveň myšlení za pomoci podporujících otevřených otázek.

4. Hodnocení práce žáků

- Hodnocení slouží k obdržení dostateku informací pro následné učení žáka a jeho vlastní sebehodnocení.
- Učitel využívá různé formy hodnocení, ve kterých hodnotí míru dosažení klíčových kompetencí, poskytuje žákům účelnou zpětnou vazbu.
- Učitel směřuje k tomu, aby se žáci stávali zodpovědnými za své vlastní učení.

5. Reflexe výuky

- Učitel vyhodnocuje výsledky jeho plánování a celkové realizace výuky za účelem zkvalitnění vyučování.

6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

- Učitel je aktivním členem školy, spoluvytváří s kolegy i vedením školy kvalitní a neustále se zlepšující výuku a podílí se na rozvoji pozitivního klimatu.

7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností

- Učitel se snaží společně s rodiči, odborníky a partnery školy podporovat úroveň kvality učení.
- Volí partnerský přístup při komunikaci s rodiči, má snahu zapojit je do života školy.

8. Profesní rozvoj učitele

- Učitel se otáčí čelem k vyvstalým profesním výzvám a úkolům.
- Průběžně se věnuje reflexi (a sebereflexi), podle které je schopen formulovat své přednosti i nedostatky a dále s nimi pracovat.

Z důvodu všeobecných definic jednotlivých kompetencí u Vašutové, je velmi obtížné přiřadit, ke kterým kritériím kvality profesních činností učitele spadají. I přes to, jsem se pokusila o vytvoření tabulky obsahující čtyři oblasti vytvořené ve výše zmíněném profesním standardu a k tomu přiřazené rozpracovanější oblasti z Rámce profesních kvalit.

Tabulka 1 Porovnání standardu a Rámce profesních kvalit

Profesní standard	Rámec profesních kvalit učitele
Učit se poznávat	Plánování výuky Procesy učení
Učit se žít společně s ostatními	Rozvoj školy a spolupráce s kolegy Prostředí pro učení
Učit se jednat	Rozvoj školy a spolupráce s kolegy Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností
Učit se být	Hodnocení práce žáků Reflexe výuky

Pozastavím se především nad srovnáním pojetí profesního rozvoje učitele, jelikož jsem tuto oblast v tabulce vůbec neuvedla. V Rámci profesních kvalit je zaměřený na reflexi a sebereflexi učitele, plánování profesního růstu, který průběžně hodnotí. Z dalších kompetencí jsou zde zmíněné např. samotné vyhodnocování pokroků, sdílení problémů, nejistot s kolegy a v neposlední řadě boj proti stresu a syndromu vyhoření. Oproti tomu standard se zajímá pouze o péči o zdraví učitele a organizaci pracovního a osobního života. Což v nás evokuje prevenci před syndromem vyhoření.

Při celkovém zhodnocení chci vyzdvihnout, že Rámec profesních kvalit učitele nepopisuje jen to, co by učitel měl udělat pro žáka, ale i pro svůj vlastní profesní rozvoj, aby mohl všechny klíčové kompetence úspěšně naplňovat. Jak je vidno, v profesním standardu se většina zmíněného točí kolem žáka než samotného učitele.

V roce 2013 se uskutečnila diskuze, které se zabývala tvorbou profesního standardu kvality učitele. Kdokoli mohl přispět svým dotazem, návrhem či dokonce obavou. Zaujala mne hned druhá otázka, která byla zveřejněna i s reakcí MŠMT. *Co je standard kvality profese učitele?* Odpovědi pracovního týmu zabývající se tvorbou standardu bylo hned několik bodů (Standard kvality profese učitele v otázkách a odpovědích, 2009, s. 2):

- Standard je popis žádoucích kompetencí a činností učitele ve zvolených ukazatelích.
- Standard vystihuje takovou úroveň kvality, kterou by měli dosahovat všichni učitelé po několika letech praxe.
- Standard je základním kamenem pro systém profesního růstu.
- Standard popisuje žádoucí stav, který je reálně dosažitelný za předpokladu, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce.

Jako studenti Pedagogické fakulty v Praze máme velkou výhodu, jelikož speciálně pro nás katedra primární pedagogiky vytvořila v roce 2008 **Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi**, čehož se můžeme i nadále v praxi držet. Jedná se o soubor sloužící jako hodnotící a také sebehodnotící list, který je zaměřen hned na sedm oblastí (Spilková, 2015, s. 26):

1. Plánování výuky
2. Komunikace a vytváření prostředí pro učení

3. Řízení učebních procesů
4. Hodnocení žáků
5. Reflexe výuky
6. Kontext výuky
7. Profesní rozvoj

Tento evaluační nástroj byl vypracován za pomoci Rámce profesních kvalit učitele. Z tohoto důvodu můžeme pozorovat značnou shodu ve zmíněných kategoriích. Zajímavostí je, že v Souboru kvalit studentovy práce je navíc ke kategorii *Prostředí pro učení* vložena komunikace. Komunikativní dovednosti se zaměřují na spisovnou mluvu studenta/studentky a využívání neverbální komunikace. Z mého pohledu jde o nesmírně důležité doplnění kategorie, jelikož právě učitel je mluvním vzorem žáků. Musí být schopen přizpůsobit svůj jazykový kód situaci, která nastala, ale i komunikačnímu záměru.

Při srovnání s Rámcem profesních kvalit zjistíme, že v Souboru kvalit byly sloučeny dvě oblasti v jednu.

Rozvoj školy a spolupráce s kolegy + Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností → Kontext výuky

Nejen v bodě Kontext výuky je pozorovatelné, že byl opravdu tento nástroj vytvořen pro studenty. Jednotlivé profesní činnosti popisuje stručně, výstižně a srozumitelně. Neobjeví se zde problém s neporozuměním obsahu.

1.3.2 Kompetence učitele

Z důvodu absence profesního standardu, který stanovuje, co by měl učitel ovládat, znát, jaké vlastnosti jsou pro jeho povolání stěžejní, aby mohl plnohodnotně a kvalifikovaně vykonávat svou profesi, existuje naformulováno sedm oblastí kompetencí, které jsou dále rozpracovány v konkrétních požadovaných zkušenostech, dovednostech a postojích (Vašutová, 2004):

1. předmětová (oborová)
2. didaktická a psychodidaktická
3. diagnostická a intervenční
4. sociální, psychosociální a intervenční
5. manažérská a normativní

6. profesně a osobnostně kultivující
7. ostatní předpoklady

Tyto kompetence byly využity při řešení návrhu profesního standardu a z důvodu jeho nezrealizování je nemůžeme nyní považovat za závazné.

Na některých základních školách je z důvodu absence standardu využíván Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi pro hodnocení a sebehodnocení nejen začínajících učitelů, ale i jako pozorovací arch.

1.4 Profesní a životní dráhy učitelů

U učitele, který právě nastupuje do nového zaměstnání, dochází k významným změnám, jak v profesní, tak i životní dráze. Nejen, že se mění po osmnácti letech ze studenta, kterému byla neustále upravována cesta, byl kontrolován, na učitele, ale především se stane tím, který musí sám a samostatně vést druhé, své žáky (Mazáčová, 2001).

V učitelství, stejně tak jako v jiných profesích, existují různé vývojové etapy. Profesní dráhy učitelů mají tu výhodu, že jsou prozkoumané, a tak můžeme jednotlivé etapy definovat (Průcha, 2002). Když začneme od prvopočátku, stojíme u *volby učitelské profese*, u motivace ke studiu učitelství, díky které se rozhodneme nastoupit na pedagogickou půdu. Následuje etapa, kdy se absolvent pedagogické fakulty stává učitelem začátečníkem, známá jako *profesní start*. V průběhu let učitelské praxe nabýváme zkušenosti se dostáváme k *profesní adaptaci*, kdy získáváme jistotu a sebedůvěru. Postupně se z nás stávají zkušení učitelé, můžeme tak mluvit o *profesní stabilizaci*. Poslední etapou, která se často stává osudnou, je *profesní vyhasínání* známé jako tzv. burnout syndrom. Jedná se o stav, kdy učitel přestane mít zájem o učení, bojí se styku s rodiči, nepřichází s novými nápady, profese ho unavuje a nenaplňuje.

S těmito termíny je spojená i terminologie, rozdělující učitele dle fáze vývoje, ve které se právě nacházejí. Nejzásadnější jsou právě tyto čtyři stádia (Průcha, 2002):

1. student učitelství
2. učitel – začátečník
3. zkušený učitel, učitel – expert
4. vyhasínající učitel

Vývoj učitelské profese je ale spojen s dalšími procesy, zejména profesní kontinuitou a profesní migrací. *Profesní kontinuita* označuje učitele, který u svého povolání zůstává v průběhu celého svého pracovního života. Oproti tomu *profesní migrace* znamená, že učitel mění své povolání za jiné (Průcha, 2002).

Někteří psychologové jsou přesvědčení, že existuje něco jako životní dráha učitele, která obsahuje klíčová rozhodnutí a přelomové momenty spojené s profesí. V České republice bohužel nemáme žádné zaevidované příběhy učitelů, které by tuto domněnku vyvrátily, či potvrdily, ale pokud se poohlédneme za hranice, životní příběhy učitelů byly monitorovány například v Německu a Slovensku.

1.4.1 Dráha učitelství – případová studie

Opravdu zajímavá je případová studie paní učitelky Adamové (Gavora, 2001), jedná se o pseudonym z důvodu krytí identity, která se narodila v roce 1942. Vystudovala pedagogickou fakultu, obory tělesná výchova, přírodopis a pěstitelské práce. Prvním pozitivním impulzem, který paní Adamová zaznamenala a velkou část praxe na něj vzpomínala, byl její profesní vzor, díky kterému se vydala na dráhu učitelství – paní učitelka, která ji učila v prvním a druhém ročníku základní školy. Sama ji popisuje slovy – milá, dobrá a zlatá. Vzpomínky na ni byly až tak silné, že po absolvování fakulty nastoupila právě na této základní škole.

Největší dopad na začínající učitele mají právě první týdny v praxi. Ani paní učitelce Adamové se toto období nevyhnulo. Neobdržela uvádějíciho učitele, v učitelském sboru byla ostrčena, pro začátečníky bylo určeno speciální místo. Už zde se pomalu ale jistě ukazovalo, že profese učitele je práce osamělého pracovníka, který chrání své území, svou třídu. I v osobním životě se izolovala.

U paní učitelky Adamové můžeme pozorovat neustálou potřebu se hodnotit a následně se zlepšovat. Častokrát se zaměřovala na vystupování mezi lidmi, které bývá v dosti situacích klíčové. Obdivuhodné je, že zátěžové situace chápala jako test svých kvalit. Nejen tyto situace nám ukazují, jak profesní dráha učitele je společná s tou životní. Mezi dalšími mohu zmínit její cílevědomost, kdy stála o pozvednutí školy. A v neposlední řadě vliv tělesného zaměření, které aplikovala i do řízení školy, protože brala školu jako jednu velkou soutěž, kde účastníci usilují o zlepšení a snaží se vyhrávat.

Když si celou situaci shrneme, dojdeme k názoru, že profese učitele je propojením osobnosti učitele a všech vnějších podmínek, které jsou s tímto povoláním bezprostředně spojené (sociální, vnější, ekonomické, politické). Učitel totiž není jen produktem vysoké školy, ale do značné míry je svým vlastním výtvozem. Z tohoto důvodu se i k učitelům musí přistupovat individuálně s respektováním jejich jedinečnosti.

1.4.2 Studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Velice překvapivým je neustálý zájem o studium učitelského oboru. Každým rokem je přijímáno kolem 3000 studentů, kteří se rozhodli studovat na pedagogických fakultách. V roce 2017 se na Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, hlásilo 229 lidí, přijato bylo 106. Ani v roce 2018 tomu nebylo jinak, čísla se pohybují ve stejných hladinách – počet přihlášených vzrostl na 241, přijato nakonec bylo 129.

Stále se potýkáme s vysokou převahou žen v řadě uchazečů, uvádí se přes 70 %. Což velice často označuje povolání učitele za méně prestižní. Z výsledků výzkumu *Legitimizace stereotypů v české společnosti* (2017) vyplývá, že povolání, ve kterých je běžná převaha žen, jsou brána společností za méně prestižní, například knihovnice, uklízečka, účetní, vychovatelka, učitelka.

Největší změna nastala v dosaženém vzdělání přijatých uchazečů, ačkoli stále největší podíl zaujímají absolventi gymnázia, velice silně vzrostl počet přijatých absolventů středních odborných škol.

Průcha (2002, s. 26) udává, že lze předpokládat, že zájem o učitelské obory se mění v průběhu studia, což dokládá i Křesáková (2001), která se věnovala výzkumnému šetření mezi studenty 2. ročníku na pražské pedagogické fakultě. 56 % respondentů odpovědělo kladně, že mají stále v plánu začít pracovat ve školství, 5 % bylo přesvědčeno o opaku a více než třetina studentů si nebyla vůbec jistá.

1.4.3 Profesní start

Rozhodujícím obdobím práce učitele je ihned první rok ve škole, kdy se ukáží profesní dovednosti, přizpůsobení daným podmínkám, adaptace prostředí, které udává směr povolání. Často se můžeme setkat s termínem *profesní náraz*, respektive šok z reality, u

začínajících učitelů, kdy si učitelé uvědomují, že nejsou dostatečně připraveni na všechno, co se od nich očekává, vyžaduje. Pokud se zaměříme na české začínající učitele, Průcha (2002, s. 26) uvádí tři základní body, na které nejsou náležitě připraveni: *nástupní podmínky, kultura školy, práce s žáky*.

Nástupní podmínky nebývají vždy ideální, častokrát začínající učitelé jsou překvapeni z nadměrné administrativy, vysokých úvazků, pracovní zátěže, nedostatečného vybavení škol.

Zásadní roli při prvních týdnech praxe hraje sociální klima školy, sdílené hodnoty učitelského sboru či postoje a podpora ředitele školy a další.

Neméně důležitá je obava v rámci samotné třídy, kdy se učitelé setkávají s největšími obtížemi, mezi které patří práce s neprospívajícími žáky, udržení pozornosti žáků a udržení kázně při vyučování.

1.4.4 Učitel – expert

Délka období, kdy učitel setrvává v období začátečníka, je velmi těžká k uchopení, protože se jedná o individuální proces. I k roli experta se učitelé propracovávají různě dlouho. Podlahová (2004, s. 15) zmiňuje anglosaskou literaturu, která uvádí délku 3–5 let, naše literatura 5–10 let, ale dodává, že existují i údaje, které tvrdí, že expertem se učitel stává až po 22 letech praxe. Průcha (2002) uvádí, že zkušeným profesionálem se učitel stává po pěti a více letech výkonu povolání.

Právě tyto učitelé se stávají stěžejními pro vývoj edukačních procesů, jelikož nepůsobí jen na žáky, ale i na začínající učitele, pro které často bývají vzorem a častokrát je nejvíce ovlivňují a následně se je snaží napodobit.

Oproti shromážděným informacím k začínajícím učitelům, kterých není dostatek, ohledně učitelů – expertů jich můžeme dohledat mnoho. Především ty, týkající se pracovní zátěže českých učitelů, didaktických postupů a metod vyučování a feminizace učitelské profese, která je ve školách zřejmá (Průcha, 2002). Podíl žen na prvním stupni základní školy silně a dlouhodobě převyšuje podíl mužů. Dle OECD Indicators v roce 2001 bylo zaměstnáno v primárním vzdělávání 84,5 % žen, avšak průměr zemí OECD byl 77 %. Když se podíváme do současnosti, do nejnovějších dat z roku 2018, uvidíme, že počet žen nadále roste

(Education at a Glance, 2018). Kam se posuneme za dalších pár let? S největší pravděpodobností se opravdu dočkáme toho, že se primární vzdělávání bude muset obejít bez mužského elementu. Což dle dat můžeme již pozorovat v předškolním vzdělávání, kde se již nyní objevuje 100 % žen.

Tabulka 2 Feminizace českého školství

	Podíl žen (v %) ČR	Průměr zemí OECD
Předškolní výchova	100	96,0
Primární vzdělávání	94,0	75,0

1.4.5 Vyhasínající učitel

Vyhasínající učitel bývá poslední, závěrečnou fází profesní dráhy učitelů, jelikož je spojen se syndromem vyhoření (vyhasínání) tzv. burnout syndrom. Jde o stav, kdy člověk ztrácí chuť pracovat, bere své zaměstnání jen jako ekonomickou součást života, ale silně ho vyčerpává. U profese učitele je tato fáze nejčastěji spojována s únavou, obavami ze styku s rodiči, s vlastním zklamáním, odporem k veškerým pedagogickým činnostem a nezájmem o další sebevzdělávání (Průcha, 2002).

Problémem vyhasínání se detailně věnují psychologové, i v zahraničí existují četné výzkumy, které jsou zaměřené právě na učitele. V České republice jich je opravdu po málu. Z tohoto důvodu se blíže podíváme na výzkum *Job stressors, personality and burnout in primary school teachers* (Kokkinos, 2007), který se konal na Kypru a účastnilo se ho 447 učitelů s oborem Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Jejich úkolem bylo zjistit, do jaké míry se propojují stresové podněty s osobností, a právě se syndromem vyhoření. Celý výzkum pracoval s myšlenkou, že učení žáků je velmi stresující a syndrom vyhasínání je jen výsledek chronického pracovního stresu. Všem dotázaným byla provedena měření na burnout, zjištění osobnosti, ale i stresující faktory práce. Výsledek ukázal, že opravdu fenomén vyhoření je pevně propojen s individuální charakteristikou učitele a stresovými faktory práce. Jako největším systematickým problémem, který směřoval k vyhoření bylo neustálé řízení a organizování nespolupracujícího chování žáků a omezený čas.

Průcha (2002) přichází se zajímavými fakty, že větší procento se zvýšenou intenzitou emočního vyčerpání se nachází v řadách učitelů nad 51 let, respektive se jedná o ty, kteří za sebou mají praxi 26 let a více. Překvapivé je i to, že v roce 2002 nebyl shledán žádný výrazný rozdíl mezi vyhořením ženy a muže.

Jelikož od výzkumu uplynula již delší doba, chtěla jsem si výsledky aktualizovat a nalézt, zda se za uplynulou dobu něco změnilo, či nikoli. Díky výsledkům zatím nejrozsáhlejší a nejnovější studie (Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol, 2018), která byla vykonána v České republice v roce 2018, můžeme potvrdit, že učitelé jsou významně náchylní k Burnout syndromu a udává, že necelých 60 % učitelů bojuje s dlouhodobým stresem. V reakci na Průchu můžeme souhlasit, že nejsou zjištěny žádné významné rozdíly mezi pohlavími. Zajímavé je však podotknout, že analýza dat doložila, že ženy jsou spojovány více s fyzickým vyhořením a muži s emocionálním. Ukázalo se, že v celkovém součtu jsou náchylnější ti, kteří si neumí vyhradit dostatečný čas na své koníčky a rodinu, nedostatečně odpočívají a nedodržují zdravý životní styl. Z výše uvedené studie je zřejmé, že učitelé potřebují nejen podporu ze strany vedení se seznámením o psychohygieně, ale také sami musí umět oddělit osobní a pracovní život.

2 Začínající učitel na ZŠ

Pokaždé, kdy se budeme připravovat na kterékoli nové zaměstnání, zjistíme, že to, na což jsme se celou dobu připravovali, je v praxi spojené hned s několika rozdíly, situace se nevyvíjí podle plánu, podmínky konkrétního pracoviště se výrazně liší od toho, co jsme očekávali. Jinak tomu není ani u začínajících učitelů, kteří se potýkají, a i nadále budou potýkat s problémy nejrůznějšího druhu, nejčastěji však profesionálními, a právě v tento moment je nejdůležitější pomoc okolí, protože se rozhoduje o celém profesním vývoji daného učitele/ učitelky, ba co více, o celé profesionální dráze.

Absolventi pedagogické fakulty brzy zjistí, jaké jsou rozdíly mezi přípravami, které si připravovali na pár odučených hodin na fakultě a přípravou na výuku ve vlastní třídě, která je spojená ještě s mnoha dalšími nároky. Bohužel se potýkáme s tím, že studium na pedagogických fakultách je hodně teoretické, po prostudování studijních plánů 2018/2019 oboru Učitelství pro první stupeň ZŠ se zaměřením na anglický jazyk (2018) se pohybujeme v poměru teorie 85 % a praxe 15 %, studenti tak nemají příležitost nabýt nezbytné pracovní dovednosti.

Poté je nástup o to těžší, nepotýkají se jen s problémy objektivního charakteru, ale i subjektivního, kdy si nevěří, jsou nejistí a pochybují o svém pracovním výkonu, a tak se dopouští chyb.

2.1 Začínající učitel na 1. stupni ZŠ

Začínající učitel je nejčastěji absolvent pedagogické fakulty, který se stává zaměstnancem základní školy, respektive účastníkem trhu práce. Získal příslušné vzdělání, ale nenasbíral dostačující pedagogickou zkušenost, která mu chybí na začátku jeho učitelské dráhy. Oproti jiným povoláním, které se dělí do nejrůznějších fází, učitel ihned jako začátečník nastupuje před třídu plnou dětí, musí zvládat všechny úkony najednou, ať už mluvíme o vysvětlování látky, hodnocení a motivaci žáků, udržení kázně, bezpečnosti žáků a mnoho dalšího. Jednoduše nemůže počkat, až se jednotlivé úkoly s přehledem naučí, aby mohl pokračovat dál. Není možnost postupného vypracování na učitelskou pozici. Jiná povolání si procházejí fázemi začátečnictví. Jednotlivé fáze bývají označovány různě, lékař začíná jako asistent nebo sekundář, právník jako koncipient (Podlahová, 2004, s. 14).

Začínající učitel je brán jako někdo, kdo je nezkušený, mladý, neznalý správných učebních metod či postupů. V jiných očích je na něj pohlíženo jako na inovátora, který se snaží prosadit své názory a začleňovat nejnovější prvky a technologie do výuky.

Dalším znakem je obvykle práce s nadějami a očekáváním možného neúspěchu. Už od začátku se v hlavě rodí pocit, *co se stane, když...* Učitelství má nevýhodu toho, že finální produkt, získané znalosti žáků není vždy jednoduché viditelně postihnout, natož je získat v nějakém časovém termínu. Celá nejistota je spoluvytvářena pocitem neuspokojení, marnosti, nedůležitosti, zbytečnosti, protože učitel si nikdy nemůže být jist, jak moc jsou jeho žáci v životě úspěšní, či naopak. To vše může být základem syndromu vyhoření.

Nemůžeme s přesností určit, jak dlouho začátečnictví trvá, jelikož závisí hned na několika faktorech. Podlahová (2004) uvádí, že záleží na typu školy, aprobaci, výši úvazku a samozřejmě individuálních zkušenostech. Nejčastěji se však pohybujeme v prvních 5 letech profesní praxe učitele.

2.2 Základní pedagogické dovednosti začínajícího učitele

Již jsme si uvedli, které klíčové kompetence by měl obhájit každý učitel, ale jak je to s pedagogickými dovednostmi? O co vlastně jde? Co všechno v sobě ukrývají? Dle Dytrtové (2009, s. 45) jde o *účelnou a cílenou činnost učitele, která je zaměřená na řešení pedagogických situací*. Přesto, že jejich utváření je běh na dlouhou trať, který začal již při rozhodnutí studenta stát se učitelem / učitelkou, jde o základ profesní identity učitele. Někdo má to štěstí a pedagogické dovednosti se formují mnohem rychleji z důvodu dědičných dispozic. U někoho hraje velkou roli pozitivní, vlídný vztah k dětem.

Kyriacou (2012) definuje a popisuje seznam základních pedagogických dovedností, díky kterým může učitel docílit úspěšného vyučování:

1. Plánování a příprava

První z dovedností se zaměřuje na schopnost výběru výukových cílů vyučovací jednotky, ke kterým mají žáci dospět, co si mají na konci hodiny osvojit. Úkolem učitele je zvolit nejlepší možné prostředky, aby žák cíl naplnil. Základem je hned několik bodů, které bychom jako začínající učitelé měli dodržet (Kyriacou, 2012):

- Příprava na vyučovací hodinu musí mít jasný a přiměřený cíl, musí být naplánována tak, aby navazovala na učivo předešlé, ale také umožňovala návaznost učiva budoucího.
- Provázanost obsahu, metod a struktury s tím, co se mají žáci naučit.
- Učitel musí zajistit, aby všechny materiály a pomůcky byly v pořádku a včas připraveny.
- Při plánování hodiny musí učitel brát zřetel na širší kontext své třídy, momentální situaci žáků.
- Hodina musí obsahovat motivaci, aby se žáci aktivně účastnili a projevovali zájem o výuku.

2. Realizace vyučovací jednotky

Druhá z dovedností cílí na úspěšné zapojení žáků do pracovního procesu.

- Učitel je sebejistý, uvolněný, svým chováním dává žákům najevo zájem o vyučování.
- Učitel podává jasný, srozumitelný výklad učiva odpovídající potřebám jeho žáků.
- Učitel klade dotazy a dává stejnou příležitost na vyvolání každému z žáků.
- Učitel využívá široké spektrum vhodných učebních aktivit.
- Žáci dostávají příležitosti aktivně se participovat na vyučovací hodině.
- Učitel podporuje vlastní myšlení žáků, jejich vyjadřování a následné rozvíjení.
- Učitel vždy volí přiměřenou úroveň zadané práce k danému žákovi.
- Materiály a veškeré učební pomůcky jsou využívány funkčně.

3. Řízení vyučovací jednotky

Třetí z dovedností popisuje důležitost zaujetí žáků během vyučovací jednotky a s tím spojené organizační schopnosti jednotlivých učebních činností.

- Učitel musí naladit žáky hned během prvních pár minut výuky, aby s ním chtěli spolupracovat.
- Učitel následně volí takové metody, aby žáky udržel v pozornosti a činnosti.
- Učitel je pozorovatelem, který má za úkol diagnostikovat pokroky žáků, jejich postupy.

- Učitel dává žákům smysluplnou a do budoucna využitelnou zpětnou vazbu, aby byli motivováni k další pracovní činnosti.
- Učitel musí být dobrý plánovač, který si dokáže rozvrhnout vyučovací jednotku tak, aby splnil všechny části hodiny a naplnil stanovený cíl.
- Učitel individualizuje průběh výuky dle podmínek či potřeby.
- Učitel klade důraz na závěr vyučovací jednotky.

4. Klima třídy

U čtvrté dovednosti musí učitel ukázat, že je schopen udržet pozitivní vztah a postoj k vyučování a motivovat žáky k aktivní účasti na uskutečněných činnostech.

- Učitel má za úkol vytvořit klima podporující splnění požadovaných úkolů a se smyslem pro organizaci a pořádek.
- Učitel má roli motivátora, který žáky podněcuje k učení.
- Učitel pracuje na budování sebedůvěry a sebeúcty svých žáků.
- Učitel se snaží o navození přátelské atmosféry za účelem nastolení důvěrného a dobrého vztahu.
- Učitel zajišťuje vzhled třídy, vybavení, které vytváří pozitivní přístupy žáka při jakékoli školní činnosti (pomůcky, které ulehčují vyučování).

5. Kázeň

Veškeré dovednosti sloužící k udržení klidu ve třídě a řešení všech projevů nežádoucího chování.

- Pořádek ve třídě a dodržování pravidel je úzce spjato s kladným klimatem třídy a pečlivém provedení vyučovací jednotky.
- Od učitele se předpokládá, že si získá autoritu u žáků, což je lehce pozorovatelné, zda je třídou učitel přijímán a uznáván.
- Učitel musí nastolit pravidla a požadavky tak, aby je žáci přijali a respektovali.
- Učitel třídu monitoruje a volí nejvhodnější možné způsoby, aby předešel výskytu nežádoucího chování.
- Učitel musí být spravedlivý – při řešení jakékoli situace spojené s porušením kázně, pravidel chování je nucen postupovat po jednotlivých krocích, nejdříve prověřuje,

čeho se kdo dopustil, následně situaci řeší s účastněnými a až nakonec se zaobírá tresty, popřípadě napomenutím třídního učitele.

- Učitel se vyhýbá střetům s žáky.
6. Hodnocení prospěchu žáků
- Učitel věnuje pozornost různým typům hodnocení, jak průběžnému (formativnímu) hodnocení, tak i finálnímu (sumativnímu).
 - Učitel je povinen vracet vyhodnocené práce včas, dávat žákům zpětnou vazbu již během hodiny, závěr hodiny věnuje detailnějšímu rozboru.
 - Hodnocení je nástroj sloužící především k povzbuzení žáka, jeho sebedůvěry, posílení jeho znalostí, nejedná se o pouhé nalezení a opravení chyb.
 - Učitel si jednotlivá hodnocení zaznamenává.
 - Učitel dává žákům příležitost zhodnotit vlastní výkon, podílet se na utváření známky.
 - Učitel se zaměřuje na jednotlivé učební strategie žáků, aby jim dále mohl napomáhat s dalším rozvojem metod a způsobů učení.
 - Učitel hodnotí z důvodu zjištění, kde mají žáci slabá místa, na jaké učivo se má znovu zaměřit, aby si byl jistý, že může pokračovat s nabýváním nových vědomostí.

Učitel potřebuje dovednosti, díky kterým je schopen vyhodnotit výsledky žáků, jak formativním, tak i sumativním hodnocením.

7. Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení)

Jedna z nejdůležitější, ale také nejtěžších dovedností je ta, kdy učitel musí zhodnotit své vlastní pedagogické práce za účelem budoucího zlepšení. Sebereflexe slouží k sebekritickému hodnocení vlastní pedagogické činnosti. Můžeme se bavit o tzv. cyklu zkvalitňování pedagogických dovedností učitele (Dytrtová, 2009). Začínáme s intencí, následuje příprava, vlastní realizace a docházíme k sebereflexi, díky které se můžeme profesně dále posunout.

- Učitel píše reflexi na odučené hodiny z důvodu následné intervence – uzpůsobení hodin k větší produktivitě žáků.
- Učitel využívá ke svému sebehodnocení různé metody.

- Učitel si sám diagnostikuje, jaké stránky v učitelské profesi jsou ty slabé, ve kterých se musí nadále rozvíjet.
- Učitel se zaměřuje na organizaci svého času – zda neexistuje možnost efektivnějšího poskládání.
- Učitel studuje různé techniky, jak se vyrovnávat se stresem a následně i předcházet syndromu vyhoření.

Pedagogickými dovednostmi se zabývala i Dytrtová (2009, s. 46), která je charakterizovala a rozdělila pouze do čtyř skupin, které se vzájemně prolínají, navazují na sebe a zároveň se i ovlivňují. Definované dovednosti se překrývají s těmi, které uvádí Ch. Kyriacou:

1. Dovednosti, které se týkají plánování a přípravy vyučovací jednotky
2. Dovednosti, které se týkají vlastní organizace a realizace vyučování
3. Dovednosti, které se týkají diagnózy a hodnocení výkonu žáků
4. Dovednosti, které se týkají sebehodnocení učitele

Další dokument zabývající se kompetentním a kvalitním učitelem vznikl pod záštitou mezinárodní Step by Step asociace. Jedná se o **Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA** (2011), který definuje požadavky na kvalitní práci učitele. Celý dokument je orientován na podporu dítěte, ať už jeho potřeb, zájmů, ale především celkovou individualitu. Slouží stejně jako Soubor profesních kvalit studenta na pedagogické praxi jako nástroj pro hodnocení učitelů při hospitacích.

Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA je stanoven následujícími oblastmi výchovně vzdělávacího procesu (Spilková, 2015, s. 152): *Komunikace, Rodina a komunita, Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, Plánování a hodnocení, Výchovné vzdělávací strategie, Učební prostředí a Profesní rozvoj*. Každá ze výše uvedených oblastí obsahuje několik měřítek, která jsou dále upřesněna viditelnými indikátory.

Na rozdíl od Kyriaca se liší zaměřením na inkluzi, spolupráci s rodinou a komunikaci. Souhlasím bezvýhradně s názorem, že jsou to základní prvky, se kterými si učitel musí poradit, především v dnešní době. Bohužel se zároveň jedná o jedny z nejproblematictějších oblastí začínajících učitelů.

Z oblasti rodiny se můžu ztotožnit s podstatou, která poukazuje na důležitost partnerského přístupu se vzájemnou úctou a respektem, protože spolupráce mezi učitelem a rodičem vytvoří ideální podmínky pro efektivní vzdělávání dětí.

Základem kvalitního vzdělání je komunikace, nejen, že se nachází v Mezinárodním profesním rámci hned na prvním místě, ale je označena za *důležitý nástroj, který poskytuje průběžnou zpětnou vazbu a podporu, nabízí výměnu zkušeností a názorů* (Spilková, 2015, s. 152). Podle mého přesvědčení bych tuto oblast doplnila o schopnost stručného, jasného a spisovného vyjadřování vzhledem k recipientům a schopnost reagovat na nepředvídatelné, vyvstálé situace. Celkový dokument bych dále obohatila o rozpracovanější reflexi výuky, kdy učitel vyhodnotí své zvolené metody a strategie, zda byly úspěšné a žáci došli ke stanoveným cílům po odučeném úseku, či nikoli.

Pokud se vrátíme k jednotlivým oblastem Rámce profesních kvalit učitele, Souboru profesních kvalit studenta na pedagogické praxi, můžeme si povšimnout velmi podobných kategorií. Důvodem jsou klíčové kompetence učitele, které jsou nadřazeným pojmem pro dovednosti a schopnosti, bez kterých toto povolání nelze vykonávat. Všechny zmíněné dokumenty jsou velmi propracovaným a kvalitním materiálem pro Národní standard učitelské profese, který nám v České republice chybí. Standard je pro učitele důležitý hned z několika jeho funkcí (Spilková, 2010, s. 46):

1. Udává, co je nezbytné pro kvalitní a samostatný profesní výkon.
2. Jedná se o sjednocující nástroj při formování profilu absolventa studia učitelství.
3. Slouží jako východisko pro proměňování systému dalšího vzdělávání.
4. Slouží jako nástroj k ohodnocení kvality učitele s dopadem na kariérní postup a finanční ocenění.
5. Slouží jako nástroj pro profesní rozvoj a sebereflexi.
6. Jedná se o základ k vytvoření systému podpory učitelů.

Doufejme, že jednou budeme mít také možnost systému hodnocení stejně tak jako například v Kanadě, Irsku, Nizozemí či Belgii. Prvním krůčkem je zřízení spolku Pedagogická komora s více jak 2500 členy.

Tabulka 3 Porovnání dokumentů

Rámec profesních kvalit učitele	Soubor profesních kvalit studenta	Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA
Plánování výuky	Plánování výuky	Hodnocení a plánování výuky
Prostředí pro učení	Komunikace a vytváření prostředí pro učení	Komunikace Učební prostředí
Procesy učení	Řízení učebních procesů	Výchovné a vzdělávací strategie
Hodnocení práce žáků	Hodnocení žáků	Hodnocení a plánování výuky
Reflexe výuky	Reflexe výuky	<i>Nedostatečné zmínění</i>
Rozvoj školy a spolupráce s kolegy, Spolupráce s rodiči, odbornout a širší veřejností	Kontext výuky	Rodina a komunita
Profesní rozvoj	Profesní rozvoj	Profesní rozvoj

2.3 Možné postoje učitele k jeho začátkům

Podlahová (2004) uvádí tři možné cesty:

1. Využívá to, co se naučil na vysoké škole v odborných předmětech, především psychologických a pedagogických. Což může vést k problému, že nebude věnovat plnou pozornost odlišnosti ve třídě, bude ignorovat potřeby žáka.
2. Napodobení toho, co si pamatuje jako žák, co ho bavilo – čerpání z osobní zkušenosti. Dochází k určitému opakování, které dnes nemusí vůbec fungovat, respektive k udržování staršího modelu vyučování, které není otevřeno inovacím.
3. Staví se do role mechanického napodobování učitele, kterého znal, slyšel o něm, ale sám se nachází v jiné době, v jiných podmínkách a v jiné situaci.

2.3.1 Hledání profesního já

Začínající učitel využije teoretické pedagogické vědomosti, které nabyt během studií, ale zároveň je porovná s konkrétní situací, ve které se v daném okamžiku nachází. Využije své schopnosti kritického myšlení a sám poupraví postup k obrazu svému. Jeho cílem je postupovat kreativně, využívat nové postupy ve vyučování, aby vytvářel ideální podmínky pro studenty a nebyl svázán plány, zastaralými učebnicemi, osnovami či jinými navyklými rutinami. Především je velmi důležité uvědomění, že jednou z nepostradatelných vlastností je důvěra v sebe samotného, a to znamená nenechat se odradit nevlídnými názory a poznámkami ostatních kolegů.

Na druhou stranu je jasné, že některým rutinním činnostem se jako učitelé nevyhneme. Mezi nejméně oblíbené patří veškeré organizační a administrativní činnosti, kdy je nutné pořád dokola opakovat bezpečnostní pokyny, stanovovat pravidla, rozdělovat žáky, sledovat docházku žáků, sdělování informací, korespondence s rodiči, vedení pedagogické dokumentace a další. Je jen na nás, jak moc kreativně tyto činnosti pojmem (Podlahová, 2004).

2.4 Adaptace začínajícího učitele

Přijímání pedagogů se řídí zákoníkem práce, které probíhá na základě pracovní smlouvy mezi učitelem a školou, na kterou učitel nastupuje. Ředitel školy je povinen nově příchozího učitele seznámit s pracovním řádem, všemi právními i vnitřními předpisy a samozřejmě s předpisy k zajištění ochrany zdraví a bezpečnosti.

„U nastupujícího učitele dochází k závažné záměně rolí, z žáka, posluchače, který byl po řadu let veden a kontrolován, se stává učitel, který má sám odpovědně vést, systematicky rozvíjet a objektivně hodnotit desítky žáků. Nelze přitom nevidět, že některými názory, a dokonce formami chování má mladý učitel blíže ke svým žákům než ke starším členům učitelského sboru.“ (Šimoník, 1994, s. 15)

Díky této skutečnosti se dostává do nepříjemné situace, kdy musí zvažovat své pohledy na chování, vyjadřování či dokonce oblékání. Nastupující učitelé jsou velmi posuzováni, v některých případech i mnohem více než u ostatních zaměstnání, a proto se můžeme setkat s nezapadnutím do již vytvořeného učitelského sboru.

Velkou zkouškou je i těsný kontakt s velkým množstvím žáků, u které vyučuje a s tím spojená komunikace s rodiči. V oblasti mezilidských vztahů se nově začíná setkávat s pracovníky různých vzdělávacích institucí.

Učitelův první rok má zpravidla řadu profesionálních potíží, je doprovázen mnoha otázkami, omyly i chybami. Jedná se o velmi kritické období, kdy je nutné mladého učitele podržet, pomoci a ukázat mu, jak a kde začít. Období, kdy se rozhoduje o celoživotním profesním vývoji jedince je krátké, ale převratné, a proto se zpravidla neobejde bez pomoci spolupracovníků.

3 Možné problémy začínajících učitelů

Dnem, kdy student skončí vysokoškolské studium a nastupuje do zaměstnání učitele, dochází v jeho životě k výrazným změnám jak ekonomickým, tak i sociálním. Píšová, Duschinská a kol. (2011) toto období označují za přelomovou životní etapu, během které se mladý člověk osamostatní od rodičů, mění bydliště nebo například zakládá vlastní rodinu. Jedná se o důležité životní změny, které společně s nástupem do prvního zaměstnání mohou člověka v menší nebo větší míře stresovat. Z tohoto důvodu je pochopitelné, že i učitelé zvažují, zda v zaměstnání setrvat, či nikoli.

Mazáčová (1998) udává, že v prvním roce působení ve škole učitel utrpí tzv. *počáteční šok*, někdy označovaný i jako nástupní (úvodní) šok. Jde o úsek v životě učitele, kdy se mísí představy a ideály s občas značně tvrdou realitou. Závěr tohoto článku patřil vyjádření hned několika odborníků na téma nejčastější nedostatky v práci mladých učitelů. B. Kliment zvýraznil nízkou úroveň jazykového vyjadřování, neznalost školní administrativy, neobratnost v metodikách, značnou nejistotu při řešení problémů spojených s výchovou, klasifikací či jednáním s rodiči. Podle Z. Kalouse si učitelé neví rady s udržením kázně, získáním autority, správou formulací zadání. Dále udává, že často sklouzávají ke stejným metodickým postupům, které zažili jako děti, a tak učí podle svých vlastních zkušeností. Tuto dvojici doplňuje V. Pařízek s nejistotou učitelů vzhledem ke zvládnutí třídy, udržení pozornosti a v komunikativních dovednostech vyzdvihuje reakci na chyby a dotazy žáků, opravování učiva, tendenci k obsáhlé popisnosti a v neposlední řadě podávání souvislostí mezi poznatky a činnostmi. Žáci mají dostat informaci, proč se dané učivo učí.

I přes to, že článek vyšel před více jak 20 lety, problémy jsou stále aktuální a v roce 2019 vcelku totožné. Můžeme se podívat na článek z Učitelských novin (Štefflová, 2019, s. 7) přicházející s obecněji nazvanými činnostmi, se kterými potřebuje čerstvý absolvent nejčastěji pomoci. Jedná se o seznámení s provozem školy, orientaci v životě školy, seznámení se specifiky výchovné práce učitele (i činnost třídního učitele, administrativa), přípravu, realizaci a vyhodnocení výuky, komunikaci s rodiči a partnery školy a orientaci v nabídce DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků).

Do své práce jsem vytvořila čtyři hlavní kategorie, kterých se týkají možné nedostatky: nástupní podmínky, stav materiálního vybavení školy, dovednosti učitele a prestiž a postavení učitele.

3.1 Nástupní podmínky

Práce nově příchozího učitele je výrazně ovlivněna výší pracovního úvazku a skladbou předmětů, které dostane přidělené. Ve vzorku 141 učitelů šetřeném panem doktorem Šimoníkem z roku 1992 byly zjištěny tyto údaje: „*Pouze 36 mladých učitelů, tj. 25,5 %, vyučovalo jen těm předmětům, na které mělo aprobaci, 105 učitelů, tj. 74,5 %, vyučovalo i těm předmětům, na které aprobaci nemělo.*“ (Šimoník, 1994, s. 18). A proto se nástupní problémy velmi často stupňují. Začínající učitelé nenabývají sebejistoty, ba naopak, zjišťují, kde mají mezery.

Většina dotazovaných učitelů byla pověřena další povinností, a to zejména třídnictvím, vedením knihovny, vedením zájmového kroužku, správou kabinetu, organizací soutěží, výzdobou školy apod. „*Z uvedených údajů vyplývá, že na většinu dotazovaných učitelů byly v prvním roce jejich pedagogického působení kladeny nepřiměřené nároky.*“ (Šimoník, 1994, s. 101).

3.1.1 Rozsah administrativních a jiných povinností

Student pedagogické fakulty studuje vysokou školu, protože chce učit a vzdělávat další generace, ale při nástupu do své profese zjistí, že čas netráví jen nad přípravami, ale je zavalen administrativními povinnostmi, o kterých dříve vůbec nevěděl. Vše začíná již u třídnictví, kdy je povinen vyplňovat třídní knihu, třídní výkaz, katalogové listy, vysvědčení (známkování, slovní hodnocení), zprávy pro jednání pedagogické rady, přehled o četnosti a náplni třídnických hodin a třídních schůzek, informace rodičům, informace třídě o organizaci školního roku, rozvrhu a jeho změnách, evidenci učebnic, zasedacím pořádku, akcích školy, školním a vnitřním řádu školy (Podlahová, 2004, s. 33).

Je překvapující, kolik mladých učitelů udává jako jeden z významných problémů zpracování školní dokumentace. Přeci jen se jedná o generaci, která je familiární s IT technologiemi a využívá je dennodenně. Jako jediné rozumné odůvodnění mě napadá to, že se během studia

na vysoké škole s ničím takovým nesetkali, a proto při nástupu byli zaskočeni, kolik administravy na ně čeká.

Nejedná se jen o administrativu, ale i další povinnosti, které vyžadují spousta času: zájmové kroužky, porady, komise, vedení údajů o prospěchu žáků, práce se školními dokumenty, tematickým plánem, osnovami, protokoly o konání zkoušek.

3.1.2 Časová náročnost učitelské profese

Široká veřejnost má zkreslený pohled na to, jak dlouho tráví učitel prací. Tato profese v lidech evokuje pracovní dobu do jedné a následně volné odpoledne naplněné zábavou a rodinou. Avšak práce učitele je mnohem obsáhlejší, než udává jeho hodinový úvazek. Začínající učitel tento fakt zjistí poměrně brzy, ať už při přípravě na vyučování, opravování písemných prací a domácích úkolů, přípravě pomůcek nebo výše zmíněných administrativních pracích. Průměrná denní příprava začínajícího učitele se pohybuje od 2 až do 3,5 hodin (Šimoník, 1994, s. 20). Udávám průměrná, protože jsou velké rozdíly mezi kantory, kolik času chtějí věnovat práci nad rámec své pracovní doby.

Dále se musí věnovat i organizační činnosti jak ve třídě, tak i mimo ni – porady, schůze, dozory, vlastní studium, suplování. Učitel následně ve škole setrvává déle a ve většině případů si práci bere ještě domů.

3.1.3 Složení úvazku

Úvazek učitele se neskládá jen z tzv. přímé vyučovací činnosti, kdy učitel působí fyzicky ve třídě a vykládá žákům látku, ale i z práce související s přímou pedagogickou činností (nepřímé vyučovací činnosti), kdy se věnuje ostatním pracovním úkonům jako seberozvoj, příprava pomůcek, dozory, třídní schůzky, konzultační hodiny, mimoškolní akce a další (Podlahová, 2004). Týdenní pracovní doba je zákoníkem práce stanovena pro pedagogické pracovníky, tak i pro ostatní zaměstnance, na 40 hodin týdně. Týdenní rozsah přímé vyučovací činnosti při plném úvazku bývá 20–22 hodin. Zbýlý čas je určen nepřímé vyučovací činnosti (MŠMT: Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti, 2018).

Další překvapení nastává, kdy z důvodu zachování fungování školy jako celku, je ředitel občas nucen složit začínajícímu učiteli úvazek, který obsahuje vyučování předmětů mimo

jeho aprobaci. Čas od času se stává, že absolvent pedagogické fakulty učí i předměty, na něž není teoreticky ani didakticky připraven. Následuje brzké fyzické, ale i psychické vyčerpání, kdy se neustále musí připravovat práci, ve které si není plně jist.

3.2 Stav materiálního vybavení školy

Téma vybavenosti školy se řeší především v posledních letech, kdy máme nepřeberné množství technologií, kterými můžeme žákům zpestřit výuku. Vybavenost škol je dána manažerskou schopností ředitelů. Výsledkem nedostatečného vybavení může být například omezený přístup k počítačům a tím pádem i interaktivním tabulím, omezení možnosti kopírování či celkový nedostatek kancelářských potřeb. Chybějící materiály mohou zajistit rodiče či sponzoři.

Materiální vybavení školy můžeme rozdělit na několik oblastí (Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce, 2009):

- Budova školy, základní vybavení
- Vybavení výpočetní a telekomunikační technikou
- Učební pomůcky
- Prostor a zařízení pro sport
- Místo na odpočinek žáků
- Místo pro studium mimo vyučovací hodinu

Po přečtení výsledků analýzy, můžeme konstatovat, že v roce 2009 byli učitelé vcelku spokojeni s tím, co měli k dispozici. Budovu školy a základní vybavení hodnotila většina respondentů pozitivně, stejně tak i vybavenost výpočetní a telekomunikační technikou. Nejhuře dopadla místa na odpočinek žáků a pro studium mimo vyučovací hodinu, kdy negativně tento aspekt hodnotila téměř polovina dotazovaných. Poté následovaly učební pomůcky a zařízení pro pohyb a sport, kde se jednalo o čtvrtinu. Z hlediska nedostatečných učebních pomůcek se ozývali především tělocvikáři.

O devět let později vyšla výroční zpráva České školní inspekce (2018), která se také zabírala materiálními podmínkami v základním vzdělávání. V rámci svého hodnocení se zaměřovala, zda školy vlastní to, co je vypsáno ve školních vzdělávacích programech. Rizika

byla spatřena u 1,7 % základních škol v České republice. Ke zhoršení dochází v oblasti ICT z důvodu rychlého zastarání techniky.

3.3 Dovednosti učitele

Dovednosti, kterými by měl disponovat každý dobrý pedagog jsem již zmínila v předchozí kapitole, ale které jsou ty, jež činí začínajícím učitelům největší potíže?

Věra Dunajčíková, ředitelka základní školy ve Frýdlantu v Čechách, popisuje situaci s mladými učiteli (Štefflová, 2017, s. 19). „*Mladí přicházejí do školy s ideály, naprosto nepřipraveni na realitu, která je čeká. Tady je velký dluh vysokých škol, které je na jejich budoucí profesi připravují. Absolventi jsou nabití teorií, ale v praxi jsou až na výjimky bezradní. Nemají problémy jen s dětmi, ale často také s jejich rodiči, s veřejností, těch věcí je moc.*“

Stejný názor zastává i Antonín Slezák, ředitel ZŠ v Hodoníně, že po teoretické stránce jsou učitelé velmi dobře připraveni, ale o praktické stránce se to říci nedá. Upozorňuje, že největší zálužností je nekázeň (Štefflová, 2019).

3.3.1 Kázeň ve vyučování

Bendl (2004a) definuje školní kázeň jako vědomé dodržování školního řádu a pravidel (pokynů) stanovených učiteli či jinými pedagogickými pracovníky. Autor dále upozorňuje, že jednotlivé požadavky učitelů se mohou značně odlišovat a tím se pak mohou lišit i postoje učitelů ke kázni. Udržení kázně se stává jedním z nejnáročnějších úkolů začínajícího učitele. K nejběžnějším způsobům nevhodného chování se například řadí hlučnost, nevěnování pozornosti, neplnění zadaných úkolů, dopisování si s kamarádem, přílišné povídání, mluvení bez vyvolání, bezdůvodné opuštění svého místa.

Podlahová (2004) uvádí, že nekázeň je nutné předcházet a přichází s výčtem úkonů, které označuje za prevenci:

- Vytvořit pozitivní klima ve třídě a dobrý plán vyučování
- Průběžně kontrolovat a hodnotit činnosti žáka
- Začlenit žáka do práce
- Udržovat kompaktnost a kontinuitu vyučovacího procesu
- Motivovat, aktivizovat a povzbuzovat zájem žáka

- Uvědomit si, že v některých případech je mluvení žáků mezi sebou prospěšné
- Je-li mluvení moc, změnit prostorové uspořádání, metodu, činnost
- Respektovat, že při skupinové výuce je nutná jiná kvalita kázně
- Při kladení otázek nejprve položit otázku všem, až poté vyvolat jednoho žáka
- Respektovat, že kdo se zeptá, nemusí být ještě drzý
- Požadavky na žáky formulovat srozumitelně
- Všimnout si projevů neúcty a nekázně, včas dát najevo nespokojenost s tímto chováním
- Je-li to nutné, přesazovat žáky
- Neztratit nervy – impulzivní jednání a křik nic neřeší
- Projevit žákovi úctu a akceptovat jeho osobu
- Nemstít se žákovi trestem nebo známkou
- Zaměřit se na kladné rysy a prvky v chování žáka
- Chválit žádoucí chování

Zásluhou řady studií a výzkumů (Blížkovský, 2000) se opětovně ukazuje, že učitelé označují zvládání vyrušujícího chování žáků jako hlavní příčinu stresu v jejich profesi. Studii nám potvrzuje i česká paní učitelka Lenka Kopřivová, která vydala článek v časopise Rodina a škola (Kopřivová, 2010), ve kterém popisuje, že by ji nejvíce pomohl zkušený pedagog, který by s ní trávil čas, nestresoval ji s veškerým hodnocením jako na hospitaci, ale dával cenné rady, jak co řešit, přátelským způsobem. Sama cítí, že si na všechno musí přijít sama, a proto tak dlouho tápe. Ocenila by, kdyby ji někdo i pochválil.

Když bychom se zaměřili na hledání příčin rušícího chování, paleta je velmi široká. Bendl (2004b, s. 3) uvádí faktory, které se mohou na narušování kázně podílet:

- Biologické (faktory genetické a fyziologické povahy)
- Duchovní (absence smyslu života)
- Sociální (kamarádi, rodina, škola)
- Biologicko – sociální (zdravotní stav, sociální inteligence, obecná inteligence)
- Hygienické (světlo, odpočinek, teplo, přísun potravy a tekutin, pohyb)
- Fyzikální (počasí, estetika prostředí, barva stěn)

- Situační (atmosféra ve třídě, předešlé události)
- Kombinované (kombinace zmíněných faktorů)
- Neznámé (ne všechny příčiny jsou známe)

U dětí na prvním stupni základní školy se nejčastěji setkáváme s nekázní z důvodu vývojové poruchy chování, dlouhého sezení v lavicích a s tím spojený nedostatečný pohyb, nezajímavé výuky bez motivace, nevlídného přístupu učitele k žákovi a vytváření závadových part.

3.3.2 Hodnocení žáků

Dalším problémem, se kterým se učitel začátečník setkává, je hodnocení. Jedná se o aspekt, který je velmi složitý, dotýká se všech účastníků vzdělávacího procesu a určuje vztah žáků k učiteli, protože právě hodnocení ovlivňuje život dítěte, kdy si uvědomuje, zda bylo úspěšné, či nikoli. Hodnocení má dva základní dopady na žáka, na jedné straně může fungovat jako pozitivní motivace, kdy pocítuje dobře odvedenou práci, na druhé straně hledá jinou cestu k úspěchu.

Vališová a Kasíková (2011) připomínají, v čem spočíval původní smysl hodnocení. Byl spatřován v orientaci na rozvoj poznání, ale dnes, se jedná spíše o honbu za dobrými známkami. Rodiče se dítěte ptají, co za známku dostal, ale to, zda se naučil něco zajímavého, důležitého, to už většinu z nich příliš nezajímá.

Současné tendence ve vývoji hodnocení se klaní k využívání slovního hodnocení. Avšak nastává první nepříjemná situace pro nově nastupujícího začínajícího učitele, který by chtěl žáky hodnotit slovně, protože je to pro něj smysluplné, ale „tradiční“ škola, učitelský sbor a někdy i rodiče koukají na zrušení klasifikace *jako na překročení tradice školy* (Vališová, 2011, s. 254). Častým názorem bývá obava o snížení náročnosti učiva, když se nebude muset o nic „bojovat“. Není v tom viděn ten hlavní smysl, kdy by změna forem hodnocení znamenala opět návrat k rozvoji poznání, nikoli donucenému učení, aby žák získal tu nejlepší známku. Myslím, že by bylo lepší, aby se radoval ze získání nových znalostí, které ho mohou dále profilovat a přispívat k budoucí úspěšnosti než získávání samých jedniček bez významu. Hned druhá nepříjemnost je spojená se psaním vysvědčení, kdy si nejsou jistí, co vše zde má zaznít. Naštěstí se můžeme obrátit na Národní ústav odborného vzdělávání, který zpracoval zásady pro slovní a celkové hodnocení (2012).

Všichni očekáváme, že učitel bude objektivní, spravedlivý, na každého bude mít stejný metr, ale ať se snaží sebevíc, někdy se nechá strhnout a dopouští se chyby v hodnocení díky subjektivnímu faktoru. Správné hodnocení má žákovi pomoci, má ho povzbuzovat ke kvalitnímu výkonu, a proto je jasné, že nestačí, aby učitel ohodnotil žáka známkou, ale doplnil ji i zpětnou vazbou, která by měla být co nejkonkrétnější a napsaná popisným jazykem. Pro žáka je to mnohem cennější, jelikož se nepopisuje jen celkový produkt, ale i proces, jak se žák k výsledku dopracoval.

Pro začínající učitele se doporučuje, aby nevyužívali pouhých písemných prací a ústního zkoušení, ale aby do hodnocení zakomponovali také sledování výkonů během vyučování (pozorování při aktivitě).

3.3.3 Inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Inkluzivní vzdělávání je takové, které *se snaží realizovat právo na kvalitní, užitečné a adekvátní vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami* (SVP) (Franiok, 2013, s. 21). Cílem je, aby učitel, rozhodující činitel v oblasti výchovy, uspokojil individuální potřeby každého z žáků, aby vybíral nejefektivnější metody výuky a přistupoval ke každému vlídně.

Pod pojmem žák s SVP se rozumí osoba v předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, která disponuje zdravotním postižením (zrakovým, tělesným, sluchovým, autismem, kombinací vad, vývojovými poruchami chování nebo učení atp.), zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Na prvním stupni základní školy se objevuje velké procento dětí se specifickými poruchami učení, zejména s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií, která však bývá diagnostikována nejdříve ve 4. ročníku ZŠ.

Aby byla vyvinuta inkluzivní škola je zapotřebí hned několik speciálních pedagogů, a především připravenost a zkušenost učitele. Nastupující učitel s minimální zkušeností s vedením vlastní třídy je postaven před situací hned s několika žáky s SVP. A co teď? Nejčastěji dochází k jedinému řešení, a to absolvování speciálně zaměřených kurzů či další vzdělávání na vysoké škole, protože podle Bartoňové (2017, s. 26) je zapotřebí, aby učitel v inkluzivní třídě rozuměl efektivním postupům, strategiím a metodám ve vzdělávání, měl schopnost modifikování svých metodických postupů podle potřeb a schopností žáků.

Dodává i spolupráci s dalšími pracovníky jako například asistenty, kteří se v dnešních školách stávají nedílnou součástí pedagogického týmu. Jsou doporučeni na základě vyjádření školského poradenského zařízení a následně zřízeni ředitelem školy.

3.3.4 Komunikace s rodiči

Vztah rodiče k učiteli je značně ovlivňován i postojem rodičů ke škole. V tomto ohledu rodiče tvoří diferencovanou sociální skupinu. Existují různé typy rodičů. Ti, kteří jsou vnímáni jako partneři, další, co spoléhají na školu jako servisní službu, přes nespolupracující chování, až k přesvědčení o tom, že sami by děti učili lépe (Podlahová, 2004). Úkolem učitele je typy rodičů rozeznat a následně volit správné formy a způsoby komunikace.

Šimoník (1994) uvádí, že u 141 dotazovaných 82 začínajících učitelů, tj. 97,6 %, nebylo během studia připraveno na individuální jednání s rodiči žáků. Profesní potíže při výkonu této činnosti uvedlo 84 dotazovaných, tj. 59,6 %. Podobná čísla se objevují i u problematiky vedení schůzek s rodiči.

Základem komunikace je mluvený projev, charakteristický pro používání jednodušších větných konstrukcí a slovních spojení, kratších vět. Ale to není vše, co musí tento účinný nástroj splňovat, aby byl funkční. Jsou dané požadavky, které každý učitel musí dodržovat. Dytrtová a Krhutová (2009, s. 79) vyzdvihují spisovnou, výraznou a plynulou mluvu.

Rodiče mají příležitost komunikovat s učiteli/ učitelkami hned několika kanály. Nejen během předem stanovených třídních schůzek a osobních konzultací, ale i skrze žákovské knížky, mailování, telefonní kontakt a akci školy (Tiché partnerství, 2009).

3.4 Prestiž a postavení učitele

Prestiž je podle Šanderové (2000, s. 125) *váženost, jíž se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují*. V současné české společnosti existují určité poznatky zjišťované pomocí škály prestiže povolání.

Škála prestiže povolání je vytvářena tak, že vybraní respondenti přidávají určitý počet bodů jednotlivým povoláním podle toho, jakou vážnost mu přisuzují. Povolání učitele je českou veřejností hodnoceno jako velice prestižní, což může být pro někoho překvapující výsledek.

Postavení učitele prochází v posledních letech změnami. Zásluhou Sociologického ústavu AV ČR (Centrum pro výzkum veřejného mínění) se v roce 2016 uskutečnil sběr dat pomocí standardizovaných dotazníků s účastí 1080 dotázaných. Na výsledné tabulce pozorujeme, že prestiž tohoto povolání klesá, i když jen mírně sestupnou tendencí. Stále se objevuje na předních pozicích. Do roku 1989 se učitel objevoval na prvních dvou místech.

Tabulka 4 Prestiž v letech 2004–2016 (*Prestiž povolání, 2016*)

	11/2004		6/2007		6/2011		6/2013		2/2016	
<i>Profese</i>	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.
<i>Lékař</i>	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.	90,2	1.
<i>Vědec</i>	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.	77,2	2.
<i>Zdravotní sestra</i>					73,9	3.	74,8	3.	72,9	3.
<i>Učitel na vysoké škole</i>	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.	72,9	4.
<i>Učitel na základní škole</i>	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.	70,8	5.

Jedním z faktorů, kvůli kterému učitelé opouští svá zaměstnání je i nedostatečná prestiž. Proč jsou sami učitelé v hodnocení své prestiže tak skeptičtí? Sociolog R. Havlík (Průcha, 2002, s. 30-31) přichází s vysvětlením, proč učitelé mají tak nízké sebehodnocení k vlastnímu povolání, a dokonce i studenti a absolventi učitelství soudí, že prestiž učitelů v očích veřejnosti je nízká. Hlavním důvodem je nízké platové ohodnocení, zejména pokud provedeme srovnání s méně náročnými profesemi vyžadujícími vystudovanou vysokou školu. Dalším milníkem bývá zdánlivě lehké studium učitelství a vysoký stupeň zastoupení žen ve školství. Učitelé na tuto problematiku pohlíží i z konkrétních osobních zkušeností, kdy byli posuzováni rodiči či masovými médii.

3.4.1 Platové ohodnocení a jeho složení

Učitelský plat se neskládá jen z pevné tzv. tarifní složky, ale i ze složky pohyblivé. Do pohyblivé složky, známé jako osobní ohodnocení, spadají ocenění a uznání zásluh, aktivit, výsledků práce ředitelem školy. Pohyblivá složka nebývá často spojována se začínajícím učitelem, protože je na začátku a musí maximalizovat svůj výkon a výsledky.

Základní měsíční hrubý plat po absolventa vysoké školy pedagogické činí přibližně 28 000 Kč. Přičemž musíme připočítat 500 Kč, jelikož učitel na 1. stupni se stává ve většině případů i třídním učitelem.

Pokud se čerstvý absolvent rozhodně strávit ve školství celý profesní život, může se vypracovat ke 44 180 Kč hrubého. Doufám, že se platové ohodnocení vylepší a nepůjde o klíčový důvod, proč učitelé odcházejí ze škol.

4 Vzájemná kolegiální podpora

Vzájemná kolegiální podpora se ukazuje jako neopomenutelná součást každé fungující organizace. Nejen, že zavedení vzájemné kolegiální podpory na škole by zajistilo profesní růst učitelů, protože se jedná o různé způsoby a formy spolupráce, ale co navíc, díky společnému sdílení zkušeností, nápomoci při rozhodování se rázem rozvíjí i samotná škola. Kolegiální podpora, která se specializuje především na konzultace a vzdělávání, neprobíhá jen s jednotlivci, ale může se realizovat s vícečetnou skupinou, a dokonce i celou školou.

Lazarová (2005) se zaměřila na nejužitečnější podoby kolegiální pomoci, přičemž cílila na školní prostředí:

1. Podpora širé škály spolupráce napříč školou – diskuze, supervize, poradenství
2. Dát možnost učiteli spolupracovat s kolegou v týmu
3. Jít systematicky, nejdříve zadávat jednodušší úkoly, které povedou k těm složitějším.
Je důležité zažít úspěch a smysluplnou spolupráci.
4. Postupně předávat učiteli odpovědnosti, s čímž se pojí jasné a srozumitelné informování o požadavcích a následných očekáváních
5. Oceňovat a umět pochválit (i dílčí) úspěchy učitele
6. Klást důraz na sebereflexi, sebehodnocení a sebekontrolu
7. Brát chyby jako přirozenou věc v procesu učení a být otevřený v práci s nimi

Sama bych chtěla vyzdvihnout pátý bod, který je opravdu extrémně podstatný. V posledních letech pozoruji, jak se kolem nás hromadí kritika. Ono totiž kritizovat je hrozně snadná věc. Každý vidí, jaký detail byl špatně, co by udělal jinak, ale kolikrát se opravdu dočkáme kvalitního a konstruktivního hodnocení, které by ukázalo naše silné stránky? Zás tak často tomu není. Přednostně v začátcích, kdy je učitel zavalen neuvěřitelnou hromadou povinností by si zasloužil alespoň malé ocenění. Pokaždé se na jakékoli věci, situaci dá najít pozitivní zpětná vazba, stačí pouze chtít. Z vlastní zkušenosti vím, že velmi dobře funguje tzv. metoda sendviče, kdy negativní kritická zpětná vazba je obalena dvěma pozitivními. Cílem je, aby byla kritika lépe přijata.

Téma kolegiální podpory je doménou programu Začít spolu, pro který je stěžejní spolupráce na partnerské úrovni. Za vzájemnou kolegiální podporu považují *různé formy spolupráce*

dvou a více pedagogů v oblasti plánování, realizace a reflexe výuky (Podpora pedagogů ZŠ, 2017). Nabízí hned několik forem: mentoring, otevřené hodiny, vzájemné návštěvy ve třídách, párová výuka, odučená hodina ve třídě kolegy/kolegyně, vzájemné učení, sdílení ve trojicích, nácvik sebereflexe, individuální konzultace a videotrénink s interakcí. Přijde mi, že mají opravdu promyšlený systém, protože každý, kdo využívá kolegiální podpory si vytváří své pedagogické portfolio, ve kterém popisuje a reflektuje svůj cíl. A tím se dostáváme k šestému bodu Lazarové (2005) – sebereflexi.

Naprosto souhlasím s Lazarovou a Polem (1999), že kolegiálnost a výpomoc by měla být založena na dobrovolnosti. Pouze pokud bude nepovinná, tak se součástí stanou lidi, kteří chtějí pomoci a předat své zkušenosti.

Pol (2007) zmiňuje různé podoby kolegiální podpory jako mentoring, supervizi, výměnu zkušeností, koučování či konzultantství.

Vzájemná kolegiální podpora zatím v České republice není na školách tak využívána. Stále se jedná spíše o inovaci, která přináší rozvoj jednotlivce zásluhou společného sdílení a kooperace. Během konzultací se učitelé nezaměřují na pouhé sdílení problémů, tíživých situací, ale i sebereflexi a následné ocenění úspěchu.

4.1 Mentoring

Mentoring je jednou z forem kolegiální podpory. Zatímco v zahraničí jde o velkou pomoc začínajícím učitelům už po delší dobu, v českých školních systémech nabývá důležitost až v posledních letech. Mentoring je brán jako jedna z možných pomoci, které můžeme učitelům nabídnout, když zde není žádný viditelný posun ohledně vytvoření standardu. Měli bychom si vzít příklad ze Slovenské republiky, kde standard kvality učitele od Vašutové, zmíněný výše, se doopravdy stal východiskem reformy (Píšová, 2011).

4.1.1 Teoretické vymezení mentoringu

V české pedagogice je pojem mentoring vcelku novým a aktuálním tématem, který představuje odbornou a příslušnou podporu v profesním rozvoji učitelů, ať už jsou v jakékoli fázi profesní pedagogické dráhy. Jedná se o proces, který je nápomocný jak učiteli, tak i mentorovi, jelikož ve velkém množství případů odhaluje skryté problémy a situace, které oba dva zúčastnění posunou v profesi dále.

Mentor nemá pouze za úkol vést a ukazovat další možné cesty, ale také umožnit učiteli hledat potenciální řešení v jeho vlastní praxi a s tím spojenou sebereflexi. Základem, aby tento vztah mohl fungovat, musí být založen na vzájemné důvěře a respektu, aby společně mohli sdílet nejen úspěch, ale i momenty zklamání či frustrací. Jeden z hlavních cílů mentora je navodit produktivní prostředí, ve kterém bude učitel moci pojmenovat a probrat důležitá témata profesního rozvoje a vydá se na cestu svého osobního posunu.

Ve školním prostředí českých škol je mentoring brán spíše jako vedení a asistence začínajícího učitele, čehož se ujme uvádějící učitel. Přesto význam mentoringu můžeme sledovat ve více úrovních (Lazarová, 2010, s. 63). Z důvodu zaměření mé diplomové práce se zaměřím na bod číslo 1.

1. *Význam pro začínající, resp. nové učitele*
2. *Význam pro učitele, kteří jsou vystaveni nějaké změně*
3. *Význam pro mentory*
4. *Význam pro konkrétní školy i školství obecně*

Čerstvý absolvent většinou vstupuje do své první třídy s tím, že musí spoléhat sám na sebe. Čekají na něj stejné nároky jako na ostatní, ale bez praktických zkušeností. Mentoring zapříčiní vznik spolupráce na škole, rychlejší adaptaci a nabytí zkušeností, jak teoretických, tak praktických. Ale hlavně, díky jeho využití můžeme zabránit tomu, aby schopní a talentovaní učitelé ze základních škol odcházeli. Nejen, že stabilizuje učitelské sbory, ale i celý školský systém (Lazarová, 2010). Na českých školách se nejčastěji setkáváme s uvádějícím učitelem, který je nápomocný, ale nejedná se o dlouhodobý mentorský vztah se všemi náležitostmi.

Aby se zkušený učitel mohl stát mentorem je nutné, aby mu ředitel školy vytvořil časový prostor pro realizaci, ocenil jeho snahu, která je nad rámec povinností ve třídě a poskytnul mu možnost kvalifikace, jenž bude akreditovaná cíleným vzděláváním (Lazarová, 2010). Zde je rozdíl oproti uvádějícímu učiteli, který žádné speciální (další) vzdělání nepotřebuje.

4.1.2 Uvádějící učitel

Osoba uvádějícího učitele je spojena s nástupem začínajícího učitele do praxe. Jedná se o zkušeného kolegu, který věnuje maximální pozornost nově příchozímu především po metodické stránce a snaží se o ulehčení vstupu do zaměstnání, a tím pádem i rychlejší adaptaci do režimu a prostředí školy. Tento proces trvá zpravidla 1 rok.

Dnes uvádění do praxe není povinné, i přes to, že u nás bylo zavedeno již v roce 1977 (Kalous, 1996). Záleží na řediteli dané školy, jaký volí postup u příchozích učitelů. A proto se setkáme s různými přístupy. Na některých školách se může stát, že začínající učitel je na profesním startu sám, bez pomoci, nebo uvádějící učitel je pouhou formální funkcí, ale nijak se v ní nerealizuje. Důvodem bývá to, že tato funkce není jinak speciálně honorovaná.

Uvádějící pedagog by měl sledovat růst začínajícího učitele, hodnotit jeho pokroky a dávat mu zpětné vazby na odučené hodiny. Jeho funkce je velice smysluplná, velice užitečná a přínosná s efektivním dopadem na nováčka. Člověk, který bude odbornou i psychickou oporou, dokáže mladému učiteli dodat sebevědomí a jeho profesní nejistotu omezit na minimum.

Podlahová (2004, s. 51-53) popisuje oblasti, ve kterých by uvádějící učitel mohl být nejvíce užitečný: *seznámení s provozem školy, pomoc při přípravě a realizaci výuky, seznámení s prací třídního učitele s výchovnou prací školy, pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči, informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy.*

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2018) upozorňuje na fakt, že pětina českých učitelů nemá možnost uvádějícího učitele. Eviduje, že nejčastějšími problémy jsou kázeň, školní dokumentace, práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a hodnocení žáků. Žádná z kategorií nespadá pod 40 %, a tak můžeme říci, že téměř každý druhý čerstvý absolvent bojuje s těmito nesnázemi. Z toho důvodu je zřejmé, že podpora učitele je na místě. Výsledky vyplývají ze šetření, které bylo vytvořeno během projektu SYPO. Moc mě překvapilo, když jsem zjistila, že vznikl projekt, který se zabývá systémem podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů. Myslím, že bychom o tom jako studenti měli být informováni. SYPO byl zahájen 1. 1. 2018 za podpory Národního institutu pro další vzdělávání a spolufinancování MŠMT a EU. Projekt je pětiletý, zapojilo se do něj přes 700 učitelů a ředitelů, ukončený bude 31. 10. 2022. Cílem je nabídnout pedagogům, ředitelům

škol v České republice možnost rozvoje v jejich kariéře, a to ve všech stádiích. *SYPO chce komplexně podpořit odborný růst s důrazem na kvalitu* (Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele, 2018). Mezi další projekty, které podporují vzdělávání učitelů a ředitelů, patří Učitel naživo a Ředitel naživo.

Přijde mi velká škoda, jak zmiňuje Kalous (1996), že funkce uvádějících učitelů je opomíjena. Dnes jsme v roce 2019 a stále je zde velké procento škol, které uvádějícího učitele neposkytují. Co se musí stát, aby se situace opravdu změnila?

4.1.3 Klíčové dovednosti mentora

Aby se člověk mohl stát mentorem, velice často se vyžaduje, aby byl dobrým učitelem žáků. Vystává zde otázka, zda ve všech případech dobrý učitel žáků může být dobrým učitelem dospělých. Musí umět poskytovat formu vzdělávání dospělých, což vyžaduje úplně jiné schopnosti, znalosti, ale i dovednosti.

Kritéria, která mají největší váhu při výběru, jsou především zkušenost se vzděláváním druhých, znalost poslání mentora i jeho porozumění, disciplinární zaměření, naslouchání, možnost budování a rozvíjení vztahu s učitelem, řešení konfliktů, sebereflexe a samozřejmě plánování profesního rozvoje a tvorbu plánu mentoringu.

Velmi často se diskutuje o kvalifikaci, kterou by mentor měl mít vystudovanou, zda je doopravdy nutné, aby učitel se svým mentorem měli shodné aprobace. Na základě empirických poznatků převládá již dnes přesvědčení, že mentor nemusí nutně mít podobné či stejné předmětové zaměření jako jeho svěřenec, bezesporu však záleží na dílčích cílech mentorského vedení (Wollman-Bonilla, 1997). Dokonce se i stává, že mentor se svěřencem nejsou ani v blízkosti třídy, ale fungují napříč školami.

Mentor doprovázející začínajícího učitele by měl mít alespoň osmiletou praxi na škole (Lazarová, 2010). Velice se osvědčili učitelé – senioři, kteří již svou práci vykonávat nemohou a za celý svůj život zažili všechno možné i nemožné.

Neopomenutelným faktorem pro fungující spolupráci mentora a jeho svěřence je podobná filozofie vzdělávání, kdy oba budou schopni pracovat společně a zároveň si budou rozumět i v osobnostních charakteristikách. Fungující vztah v obou rovinách, jak pracovní, tak i osobnostní, je důležitý především pro začínajícího učitele, který ještě navíc potřebuje

mentora, ke kterému bude vzhlížet a bude pro něj nositelem vysoké úrovně zkušeností, znalostí a celkově uznávanou osobností.

4.1.4 Přínos mentoringu pro začínající učitele

Mentoring je velmi důležitou pomocí při překonávání veškerých problémů začínajícího učitele, například kázeňské problémy v chování žáků, narůstající pracovní vytížení apod. Přináší posílení profesionálních kompetencí, socializaci v novém prostředí, a dokonce i nabytí sebevědomí, které z počátku ve většině případů chybí.

„Mentorink je v organizacích využíván po celém světě a považuje se za vysoce efektivní proces pro učení a rozvoj lidí. Ve své podstatě mentorink podporuje vznik a rozvoj kultury učící se organizace.“ (Petrášová, 2014, s. 97)

Ze základních cílů nesmím opomenout rozvoj dovedností, vědomostí, a především samostatný rozvoj učitele a zlepšení jeho pocitu z práce, což by v budoucnu mohlo zamezit velkému počtu odcházejících začínajících učitelů ze zaměstnání. Mentor pomáhá začínajícímu učiteli hledat odpovědi na otázky, které se stále vynořují, například – Jak budovat důvěru v třídních kolektivech, jak vést třídní schůzky, na co si dávat pozor, jak udržet kázeň, jak správně hodnotit. Díky této pomoci se cítí ve své práci chápán, podporován, přijat, a tím pádem i motivován do další práce.

Nemůžu nezmínit Jonson (2008), která mentoring spojuje především s výpomocí začínajícím učitelům. Definovala mentorovi cíle, kterých má každý čerstvý absolvent pod jeho vedením dosáhnout:

- Kompetence (být schopný nabýt znalosti, dovednosti a aplikovat je v praxi)
- Sebedůvěra (důvěřovat sám v sebe, ve svá rozhodnutí)
- Sebeřízení (získat jistotu a pracovat na profesionálním rozvoji)
- Profesionalismus (pochopit a udělat si představu o etice v profesi, o odpovědnosti)

Začínající učitel se po pomoci mentora stává samostatnějším, emočně vyrovnaným, nabývá více sebejistoty, a tím pádem je schopen vydávat ze sebe lepší výkon.

V této podkapitole jsem měla za cíl představit mentoring jako jednu z možných podpor začínajícího učitele. Mentoring je založen na vzájemném respektu, důvěře obou účastníků, kteří by měli sdílet podobnou filozofii vyučování, aby se mohlo budovat co

nejproduktivnější a nejvíce individualizované prostředí. Dnes je mentoring na základních školách nejčastěji řešen uvádějícím učitelem, kterému nejsou ve většině případů vytvořeny ideální podmínky. Nejedná se o odborníka na mentoring, ale o učitele, který je delší dobu v praxi a můžeme ho považovat za zkušeného. Uvádějící učitel nemá vymezený čas na výpomoc začínajícímu kolegovi, a ani žádné speciální peněžní ohodnocení.

4.2 Supervize

V souvislosti s podporou profesního rozvoje začínajícího učitele musím zmínit i termín supervize. Společně s tímto termínem se v literatuře objevují mnohé další jako například mentoring, kterému jsem se věnovala již v předchozí části mé práce, koučování a konzultantství. Nejednou se setkáme s tím, že se jedná v podstatě o synonyma, která značí podporu nějaké vědní disciplíny, nejen pedagogiky. Když se podíváme do literatury je obtížné najít přesné definice těchto pojmů. Clutterbuck (2004, s. 11) upřesňuje, proč k této neutříbenosti dochází:

1. Podpora profesního rozvoje je vždy vázaná na kulturu, ve které se odehrává.
2. Všechny formy podpory prochází v učitelských oborech dynamickým vývojem, dochází k vzájemnému zpestřování a následným změnám v postupech a tím pádem přiblížení k jejich strategiím.
3. Posledním důvodem je, že neexistuje žádná definice pojmů, která by byla obecně přijímána.

Píšová (2011, s. 40-41) upozorňuje, že pro české prostředí a českou terminologii je nejjednodušší vypořádání s termínem mentoring, protože další pojmy nás mohou akorát zmást. Sama se vyjadřuje k situaci, že na podporu studentů na pedagogických praxích je zde fakultní učitel a pro absolventy již učitel uvádějící. Avšak dodává, že tyto termíny nenesou stejný význam jako mentor, protože nejde o spolupráci založenou na reflektivní praxi.

Lazarová a Cpinová (2006) se věnují supervizním formám práce přímo ve školní praxi. Dříve byla supervize spojována spíše s klinickou praxí a poradenstvím, ale dnes ji Česká republika využívá i ve školních zařízeních jako formu zlepšení kvality výuky.

Supervize je definována jako *dohled, kontrola, inspekce, dozor* (Slovník cizích slov, 2005). Bývá spojována s profesemi, které jsou typické pomáháním, vztahem s klientem (pro nás

žáci, rodiče), jsou stresující a hrozí v nich syndrom vyhoření (Hawkins, 2004). Má několik podob a pojetí, ale já se zaměřím jen na tu, které je klíčová pro školskou praxi. Rozlišujeme dva typy supervizí, přímou a nepřímou. Ve školách je nejčastější formou přímá, protože jde o návštěvu supervizora ve třídě supervidovaného, který sleduje jeho práci a po skončení následuje strukturovaný rozhovor (Lazarová, 2006). Tento dialog vede k následnému „objednání“ toho, co by měl pozorovatel příště sledovat, v čem učitel ještě necítí své silné stránky. Supervize nepřímá je založena na rozhovoru, který směřuje ke konkrétní situaci, vychází z teoretického základu a supervizor není přítomen při výuce.

Nejčastější přímou supervizí je hospitace, známá mezi studenty pedagogické fakulty pod názvem „náslechy“, návštěva vyučovací jednotky s cílem vypořádat úroveň práce učitele. Hospitaci můžeme zařadit jako jeden z nástrojů pedagogické diagnostiky, které slouží nejen učitelům, ale i ředitelům škol. Je zřejmé, že náslechy mají dva hlavní cíle – kontrolovat a pomáhat, radit. Aby byly oba cíle naplněny je podstatné, aby supervizor nepoukazoval na nerovnost vztahu a nepovznášel se nad supervidovaným a vedl partnerský, kolegiální rozhovor s vyvoláním pocitu důvěry. Lazarová a Cpinová (2006, s. 215) podotýkají, že pokud se tomu tak nestane, *dochází ke slábnutí rozvojového a podporujícího potenciálu*.

Hospitace může fungovat i z druhého směru, kdy se nejistý učitel půjde podívat na vyučovací hodiny svých zkušenějších kolegů, aby zjistil, jaké účinné metody využívá, na co by se sám měl zaměřit. Podstatné je zmínit, že hospitace ve smyslu, který všichni známe z důvodu růstu obtížnosti učitelské profese, nestačí. Pojďme se podívat na podmínky hospitací, se kterými je možný rozvoj supervizní práce ve školách (Lazarová, 2006, s. 219).

Supervizní práce:

- nesmí být nařízená
- nesmí obsahovat prvek hodnocení
- může existovat jen za předpokladu, že na škole jsou dobré vztahy mezi učiteli, učiteli a vedením
- může se rozvíjet jen ve škole, která je otevřená, spolupracující, připravená na změnu
- může se rozvíjet pouze tam, kde jsou k tomu vytvořeny jak rozvrhové, tak časové podmínky

- vyžaduje odborné i osobnostní kompetence učitelů

Pro doplnění podmínek je nutné zmínit, že Hawkins a Shohet (2004) ve své knize představili, jak supervizor pomáhá svými činy, aby naplnil vzdělávací a výchovné funkce. Vše jsem adaptovala na prostředí základní školy.

- Lépe porozumět žákovi
- Více si uvědomovat reakce a odezvy na každého žáka
- Pochopit dynamiku, jak probíhají interakce s žáky
- Sledovat, jak intervenují a jaké jsou dopady jejich intervencí
- Zkoumat další možnosti a způsoby práce s touto a podobnou situací žáků

Supervize může být vykonávána stejně jako vzájemná kolegiální podpora individuálně, či jednotlivě. V našem prostředí je více aplikovaná ta individuální. Skupinové supervize se využívají na pedagogické fakultě v didaktice matematiky, kdy detailně rozebíráme a reflektujeme odučenou hodinu ve skupině 6 studentů.

I přes veškerou teoretickou základu, kterou Česká republika má, je v našem školství opravdu zanedbatelné množství škol, které by využívaly a rozvíjely zmíněné formy supervize. Většinou se setkáme s důvody, proč by to nefungovalo, od nechtěné spolupráce po nedostatek motivace či časových a finančních zdrojů. Základem je, aby se co nejvíce informovali ředitelé škol a pracovali na příjemném pracovním klimatu pro své zaměstnance.

Supervize se v některých bodech přibližuje mentoringu, ale najdeme zde i podstatné rozdíly (Píšová, 2011).

Tabulka 5 Rozdíly mezi supervizí a mentoringem

Supervize	Mentoring
Založena na kontrolní činnosti	Založen na podpůrné činnosti
Zabývá se hodnocením	Nezabývá se hodnocením
Trvale nepravdivý vztah	Postupný vývoj vztahu směrem k partnerské komunikaci
Není zahrnut profesní rozvoj supervizora	Rozvojový přínos pro mentora i instituci

4.3 Koučování

Příbuznou formou supervize, která zahrnuje rovnocennější vztah, je koučink. Tato terminologie je využívána zejména ve sportovních odvětvích, manažerských pozicích a dnes i u ředitelů škol. Týká se především lidí, kteří potřebují doprovázení koučem, aby jim odkryl jejich nevyužitý potenciál. Klíčovým komponentem je usnadňování procesu myšlení koučovaného, kdy si potřebuje uvědomit tři základní věci (Horská, 2009) – co si přeje, jak toho může dosáhnout a co pro to musí udělat. Horská (2009, s. 13) uvádí, že *základní metodou koučování je kladení konkrétních otázek*, které mají koučovaného dovést k sebereflexi a lepšímu sebepoznání. Koučování se od ostatních forem podpory liší tím, že nepodává žádné odborné rady, ani nehodnotí.

Dle mého názoru je to nevhodná forma profesního rozvoje u začínajícího učitele, protože konzultant, který doprovází svého klienta, není odborník na pedagogiku, jde pouze o specialistu na koučování. Ve školách je spíše využíván školní psycholog.

5 Kvalita školy

Už víme, koho si představit pod pojmem kvalitní a kompetentní učitel, ale není to jen on, kdo tvoří kvalitní prostředí pro vzdělávání. V České republice se pojem kvalita školy a kvalita školního vzdělávání řeší již od devadesátých let.

Kvalita školy je často chápána jako nízká (nekvalitní), nebo vysoká (kvalitní), ale podle čeho se tato míra určuje? V průběhu let vznikala různá kritéria pro kvalitní školu na základě empirických výzkumů, nejčastěji případové studii. Byly vybrány školy, které se považují za kvalitní z různých faktorů, jako jsou například pověst školy, inspekční zprávy. Školy byly pozorovány experty, kteří je co nejkonkrétněji popisovali. Zobecněním získaných údajů vedlo k formulaci klíčových rysů kvalitní školy (Spilková, 2010). V posledních letech se uskutečnilo několik mezinárodních projektů (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, Centre for Educational Research and Innovation, Evropská komise), které přiblížily faktory hodnotící kvalitní výsledky školy.

Spilková (2010, s. 9) uvádí shodné znaky pro kvalitní školu, které se objevily u různorodých projektů – *společný systém hodnot, jasná vize školy, sdílené cíle a očekávání vzhledem k žákům, pozitivní sociální klima, kultura školy, profesionalita učitelského sboru, angažovanost a zaujetí učitelů, ochota se vzdělávat, komunikace a spolupráce uvnitř školy i mimo ni (rodiče), vytváření podmínek pro pokrok a úspěch všech žáků*. Je evidentní, že znaky pokryly hodně oblastí od kvalitní výuky až po spolupráci v celé instituci. Nezaměřovaly se jen na jeden směr, ale opravdu na školu jako celek. Důležité je však podotknout, že se škola musí orientovat přednostně na cíle školního vzdělávání v kurikulárních dokumentech.

Jen se domnívám, že bychom měli počítat s následným růstem nároků na kvalitní školu, stejně tak, jak vzrůstají na samotnou profesi učitele. Neustále přibývají faktory, které ji ovlivňují jako například inkluze v posledních letech.

5.1 Sdílená vize

Zásadním krokem pro zlepšení a zkvalitnění klimatu učící organizace je vytvoření společné sdílené vize. Znamená to, že se celá škola, všichni pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci, žáci i rodiče, podílejí na vytváření společné vize, respektive zobrazení budoucnosti, kam chtějí všichni společně dojít. Jde o proces, kdy se lidé baví o budoucnosti, pod podmínkou,

že reflektují kolektivní i individuální cíle dané organizace (Pol, 2008), což znamená, vytvořit vizi na základě sdílených hodnot. Veškeré činnosti na půdě školy musí být v souladu se sdílenou vizí. Proces vize není chvilkové rozhodnutí, ale mluvíme o stálém prvku iniciovaném vedoucím pracovníkem (ředitelem). Ve školství se udává horizont několika let, nejméně pěti.

Hlavním smyslem je významnost hybné síly společné práce, která napomáhá při rozhodování, jednání. Vize samozřejmě slouží i jako inspirace.

5.2 Znaký kvalitní školy

Již jsme si uvedli, v čem se nejvíce shodovaly již proběhlé studie, ale nyní se přesuneme k výzkumnému projektu *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu* Univerzity Karlovy v Praze, díky kterému vznikl model kvalitní školy. Aby tento model mohl být zpracován, došlo k objemným analýzám zahraničních teoretických přístupů, relevantních výzkumů, Rámcového vzdělávacího programu, inovativních a alternativních modelů výuky jako jsou Zdravá škola, Začít spolu, Čtením psaním ke kritickému myšlení a další. Model se ve finální verzi skládá z pěti ústředních bodů, které jsou dále charakterizovány klíčovými znaky (Spilková, 2010, s. 11-13):

1. Jasná filozofie školy
 - Propracovaná a **konkrétní sdílená vize školy**, stanovení cílů.
 - Celistvý systém hodnot.
 - Participace učitelů i dalších partnerů na rozvoji školy.
2. Kvalitní systém řízení školy
 - Dlouholetý plán vývoje školy, systémový přístup ke zkvalitňování školy.
 - Tvorba školních kurikulárních dokumentů a zaměření školy za účasti učitelů, partnerů i rodičů a žáků.
 - Participativní řízení, spolupráce mezi učiteli
 - Průběžné sebehodnocení školy na základě stanovených kritérií.
 - Zaměření na profesní rozvoj učitelského sboru, sestavování kvalitního sboru, důraz kladen na motivaci a ocenění.
 - Otevřená škola založena na partnerské komunikaci a spolupráci.

- Péče o klima školy, společné aktivity, celoškolské projekty.
3. Kvalitní učitelství
- Podstatné jsou profesní kompetence, zvláště reflexe a sebereflexe.
 - Flexibilní učitelé otevření k inovacím a sebevzdělávání.
 - Podpora vize školy.
 - Kladný přístup k žákům, zápal pro práci s nimi.
 - **Spolupráce mezi učiteli, s rodiči a partnery školy.**
4. Kvalita výuky
- Stanovení cílů vzdělávání s důrazem na vyvážené zdokonalování osobnosti žáka a jeho individualitu.
 - Konstruktivistické pojetí výuky se zaměřením na rozvoj kritického a samostatného myšlení, motivaci žáka.
 - Partnerská pedagogická komunikace, důležitost porozumění, respektu a úcty.
 - Vytváření pozitivního, bezpečného klimatu založeného na důvěře.
 - Důraz na kázeň, jasně stanovená pravidla.
 - Formativní hodnocení s kladným vztahem k chybě žáka, vyzdvižení vzájemného hodnocení žáků a sebehodnocení.
 - Brát rodiče jako partnery školy tzn. zapojení rodičů do školních aktivit.
5. Autenticita školy
- Tvrdění žáků, rodičů, učitelů i ředitele o fungování školy a vzdělávacích procesech by měla vykazovat shodu.

Ve slovenském pedagogickém časopise (Pajtinka, 2012) vyšel zajímavý článek popisující dvanáct znaků kvalitní a efektivní školy. Schválně, zda se jednotlivé body budou lišit od těch, co jsem zmínila.

1. Kvalitní škola má technické, materiální a personální vybavení. A také vlastní program rozvoje a prosperity, **vizi školy**.
2. Rozvíjí příjemné prostředí školy tím, že si zakládá na mezilidských vztazích. Podporuje ohleduplnou komunikaci a multikulturní orientaci.
3. Učitelé plně respektují handicap, nadání dítěte.

4. Učitele přemýšlení o své práci, volí co nejefektivnější metody a formy práce s ohledem na specifika jednotlivců či skupin.
5. Pozitivní motivace na škole. Možnost profesního i sociálního rozvoje.
6. Dobrá škola se snaží o získání finančních a materiálních zdrojů.
7. Ve škole jsou kvalifikovaní, motivovaní učitelé, které jsou spoluzodpovědní za chod instituce.
8. Kvalitní škola řeší vyvstalé problémy otevřeně.
9. Jedná se o dynamický celek, který se neustále vyvíjí a reaguje na požadavky potřeb žáků a rodičů.
10. Škola se spojuje s dalšími organizacemi, které se zabývají výchovou a vzděláváním.
- 11. Kvalitní škola má podporu rodičů, místní správy, samosprávy. Má rozvinutou spolupráci s rodiči i ostatní veřejností.**
12. Každoročně dosahuje posunu v kvalitě své práce v měřitelných národních a mezinárodních výzkumech.

Souhrnně lze říci, po prostudování modelů kvalitní školy, že mezi základní kameny patří vize školy, na které se všichni podílejí, mezilidské vztahy založené na partnerské komunikaci, ochotě a spolupráci, motivace a v neposlední řadě oceňování pracovníků. Pokud škola těmito základy disponuje, může se zaměřit i na více konkrétnější požadavky. Česká i Slovenská republika se shodly na kvalifikaci učitelů a jejich dalším profesionálním rozvoji, v rámci výuky žáků stojí za individualizací učiva a co nejefektivnější přizpůsobení forem a metod výuky konkrétnímu žákovi.

Pajtinka (2012) mezi body uvedl i materiální a technické vybavení. S ohledem na situaci ve školství si nemyslím, že by to byl jeden z klíčových ukazatelů kvalitní školy. Nepopírám fakt, že je to neuvěřitelná výpomoc, především v udržení inovace ve škole, ale pořád na českých základních školách chybí závažnější indikátory. Technika a skvělé vybavení školu kvalitní neudělá.

Další otazník ve mně vyvolává znak spojený s posunem výsledků školy v nejrůznějších výzkumech. Pokud škola dbá a splňuje výše zmíněná kritéria, je jasné, že posun a zlepšování školy nastane.

S ohledem na tuto i předchozí kapitolu, si přeji, aby nejen inovativní a alternativní školy kladly důraz na sdílenou vizi školy, která je neopominutelným principem kvalitní a úspěšné školy.

II. Praktická část

1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem mé diplomové práce je zmapovat klíčové problémy začínajících učitelů působících na základních školách na 1. stupni ZŠ. Zjistit, zda měli možnost podpory od uvádějícího učitele, mentora, supervizora, párového učitele, či kouče ve svých začátcích. Pokud ano, jak probíhala a nadále probíhá jejich spolupráce. Dalším cílem je zmapovat oblasti, činnosti, na které nebyli dostatečně připraveni po studiu vysoké školy. U kvalitativního výzkumného přístupu se začínajícími učiteli se zaměřím i na to, v čem se cítí jistí a připravení. V neposlední řadě se budu zajímat, jaká byla reakce rodičů, když zjistili, že jejich dítě bude vzdělávat člověk s čerstvě dodělaným vzděláním, bez předešlých zkušeností. V rámci výzkumného šetření budu zjišťovat, jak na svou profesi pohlížejí nyní, již po víceleté praxi, zda uvažují o změně profese, a jak pohlíží na nedostatečné platové ohodnocení a nedostatečné uznání profese.

Zpracovaná a vyhodnocená data z výzkumu budou využita pro vytvoření tří různých souborů doporučení. První bude vytvořeno na základě doporučení začínajících učitelů, kterých se budu ptát, jaké předměty by zpětně ocenili na půdě pedagogické fakulty, aby byli lépe připraveni na velmi náročné povolání a nezažívali stejně nepříjemné situace. Druhé bude vytvořeno mnou, studentem pedagogické fakulty, jak by co nejjednodušším způsobem šlo zefektivnit studium prvního stupně základní školy. A třetí, poslední doporučení vznikne na popud zúčastněných respondentů, kteří by ocenili seznam literatury, na který by se mohli obrátit, když se setkají s některou z výzev.

1.1 Výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů jsem si formulovala hlavní výzkumnou otázku a čtyři vedlejší, na které by mělo empirické šetření přinést odpovědi.

- 1 Jaké jsou nejčastější problémy začínajících učitelů?**
- 2 Na jaké profesní činnosti jsou po absolvování vysoké školy připraveni?
- 3 Na jaké profesní činnosti nejsou po absolvování vysoké školy připraveni?
- 4 Jakou podporu zažívají?
- 5 Jak byli přijati a jaký mají vztah s rodiči?

2 Metodologie výzkumného šetření

2.1 Výzkumné metody

Pro svou praktickou část diplomové práce jsem zvolila smíšený výzkum, který se skládá jak z kvalitativního, tak i kvantitativního výzkumného přístupu.

2.1.1 Kvalitativní výzkumný přístup

Kvalitativní výzkumný přístup je zastoupen strukturovanými rozhovory se začínajícími učitelkami, který byl sestaven ze 20 otázek na základě knihy *Začínající učitel* od Oldřicha Šimoníka (1994). Celý rozhovor můžeme rozdělit do čtyř hlavních oblastí.

- 1 Základní informace o začínajícím učiteli
- 2 Přípravenost začínajícího učitele
- 3 Samotné problémy začínajícího učitele
- 4 Současný vztah k profesi

Základní informace o začínajícím učiteli

1. Pohlaví, věk
2. Kde jste studovala na VŠ?
3. Jak dlouho učíte?
4. Na jakém typu základní školy učíte? Kde?
5. Podle čeho jste vybírala školu, kde nastoupíte?

Přípravenost začínajícího učitele

6. Co Vám nejvíce chybělo po nástupu do školy?
7. V čem jste se necítila dobře připravená?
8. Co by šlo v přípravě udělat jinak?
9. V čem jste si připadala dobře připravená z VŠ?
10. Byla jste připravena na jednotlivé úkony? Jak jste si na začátku vedla?
 - Komunikace s žáky
 - Organizace žáků
 - Udržení kázně a pozornosti
 - Práce s problémovými žáky

- Správná formulace otázek
- Řešení problémů ve třídě
- Rozvržení učiva (práce s časem), aktivit
- Motivace a hodnocení žáků
- A další

Samotné problémy začínajícího učitele

11. S jakými problémy jste se potýkala ihned po nastoupení do praxe? Které neustále přetrvávají? Které se naopak objevily později?
12. Jak jste spokojená s vybavením školy? Postrádala jste něco? Nebo něco oceňujete?
13. Setkala jste se se šikanou ve třídě? Jak jste to řešila? Podle čeho jste tuto skutečnost odhalila?
14. Měla jste možnost uvádějícího učitele? Párového učitele? Mentora? Pomohl Vám? Splnil Vaše očekávání? *Pokud ne, uvítala byste ho?*
15. Máte stále možnost někoho, kdo Vám podá pomocnou ruku? Kdo? Co Vám nejvíce pomáhá?
16. Jak jste se cítila, když jste přišla do již utvořeného kolektivu učitelů? Měli k Vám kolegové odstup?
17. Jaká byla reakce rodičů, když se dozvěděli, že třídní učitelka jejich dětí bude čerstvá absolventka? Cítila jste důvěru nebo nedůvěru? Způsobilo to ve Vás paniku? Začala jste o sobě pochybovat?
18. Jak byste popsala komunikaci s rodiči? Má vliv na atmosféru na třídních schůzkách (konzultacích)?

Současný vztah k profesi

19. Jaký je Váš vztah k učitelské profesi nyní, kdy máte již nějaký čas za sebou?
20. Vadí Vám nedostatečné uznání profese? Nedostatečné platové ohodnocení?

Rozhovory jsem uskutečnila v období od února 2018 do dubna 2019. Pokaždé se realizovaly ve školních prostorech dané paní učitelky, nejčastěji ve třídách a kabinetech. Jedná se o hloubkové rozhovory, které v průměru trvaly hodinu a půl.

V rámci etiky výzkumu byly všechny dotazované seznámeny s průběhem a obsahem výzkumu několik dní i týdnů dopředu. Ze všech rozhovorů byl s informovaným souhlasem pořízen audiozáznam, který jsem dále zpracovávala.

Hlavní výhodou této výzkumné metody bylo hlubší proniknutí a porozumění konkrétních situací dotazovaných učitelek. A proto některé z kladených otázek nebudou dále zpracovávány, jelikož sloužily pouze k vytvoření lepší představy celé situace každé paní učitelky.

2.1.2 Kvantitativní výzkumný přístup

Kvantitativní výzkumný přístup jsem prováděla formou dotazníku, který se skládal z otevřených, polootevřených i uzavřených položek. Položky uzavřené obsahovaly jak kvantitativní dichotomické otázky, tak kvalitativní dvoupoložkové i vícepoložkové otázky.

Dotazníky jsem vytvořila v elektronické podobě v Google dokumentech, ve kterých jsem vygenerovala internetovou stránku, která na něj odkazovala. Následné sdílení internetového odkazu probíhalo prostřednictvím sociálních sítí, emailů v časovém rozmezí od června do října 2019. Nejvíce zodpovězených dotazníků jsem získala díky skupině učitelů, kteří na sociálních sítích sdílí své náměty a inspirace.

2.2 Výzkumný vzorek

Výběr výzkumného vzorku pro empirickou část mé diplomové práce měl dvě hlavní podmínky, které vychází z definice začínajícího učitele prvního stupně základní školy.

- 1) Jedná se o učitele, který vykonává svou profesi po dobu maximálně 5 let.
- 2) Získal, či je na cestě k získání odborné kvalifikace v daném oboru.

2.2.1 Učitelé

Rozhovory

Výzkumného šetření se celkem účastnilo 8 paní učitelek ve věku 24 až 29 let, které učí na základních školách v Praze, či nejbližším okolí Prahy. Všechny respondentky vystudovaly obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, 4 z nich na Univerzitě Karlově v Praze, 2 na Ostravské univerzitě, 1 na Univerzitě Hradec Králové a 1 na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

Z důvodu získání co největšího spektra odpovědí jsem volila záměrný výběr výzkumného vzorku a oslovila 3 paní učitelky z alternativních, 2 z inovativních a 3 z klasických, sídlištních základních škol.

Charakteristika výzkumného vzorku rozhovorů

Dále se věnuji charakteristice výzkumného vzorku z důvodu jasnější interpretace výsledků. Zaměřím se především na věk, délku praxe, na jakém typu školy vyučují, z jakého důvodu nastoupily právě na dané základní škole a stručnou charakteristiku škol.

Paní učitelka A

Paní učitelce A je 29 let, podle jednotlivých rysů se jedná o facilitační vyučovací styl učitele. Studovala na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Učí již 4. rokem na soukromé alternativní základní škole. Po absolvování vysoké školy se necítila připravená vykonávat profesi učitele, a tak odjela studovat anglický jazyk do zahraničí. Celou dobu však věděla, že nechce do svazující tradiční školy, ale je otevřená jiným druhům škol. Po nabídce státu u zrodu svobodné školy neváhala a do školy nastoupila. Věřící, že se žáci učí prostřednictvím hry a nápodobou, což tato škola naplňuje.

Kvalita školy A je tvořena především 3 základními hodnotami: svobodou, odpovědností a solidaritou. Žáci mají svobodu volby, co budou dělat, kde budou sedět, což je vede k úměrné míře odpovědnosti. Všichni se starají o společný prostor, protože chtějí, aby lidé kolem nich byli šťastní a byli otevření k přijímání i vyhledávání podnětů.

Paní učitelka B

Paní učitelce B je 24 let, podle jednotlivých rysů se jedná o facilitační vyučovací styl učitele. Studovala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Učí 1. rokem na státní inovativní základní škole. Po absolvování vysoké školy věděla, na jakou základní školu chce nastoupit jako začínající učitel. Již od 2. ročníku na této škole plnila veškeré praxe a filozofie školy jí nadchla. Díky programu Začít spolu viděla, že žáci jsou schopni pracovat podle zadání a být samostatní. Vědí, že se můžou kohokoli na cokoli zeptat, funguje mezi nimi spolupráce, kdy se nejdříve zeptají spolužáků a pak až učitele.

Kvalita školy B je tvořena hned několika prioritami: jedná se o otevřenou školu, která poskytuje všem rovné šance, protože se každý může stát úspěšným. Klade důraz na

individuální přístup k dítěti a spolupráci rodiny a školy. Vytváří tvůrčí prostředí pro práci dětí ve skupinách. Zaměřuje se na sociální cítění žáků a všestranný rozvoj osobnosti, a proto nabízí širokou škálu volitelných předmětů.

Paní učitelka C

Paní učitelce C je 24 let, podle jednotlivých rysů se jedná o facilitační vyučovací styl učitele. Studovala na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Učí 1. rokem na soukromé alternativní základní škole. Již během studia se vzhledla v Montessori pedagogice a věděla, že právě tento směr je ten, kterým se chce vydat. Sama říká, že tradiční vzdělání zavrhl. Do Prahy se dostala díky partnerovi, který zde žije. Dalším důvodem bylo i to, že v Ostravě se začala Montessori škola rozjíždět až později.

Kvalita školy C je tvořena důrazem na sebezrovoj, otevřenost, partnerský přístup a komunikaci. Učitel volí takové způsoby práce, které jsou pro jeho třídu účinné, má velkou volnost při přípravě plánů. Učitel připravuje klíčové lekce, které trvají do 10 minut, následně žáci pracují sami. Škola se zaměřuje na práci s chybou.

Paní učitelka D

Paní učitelce D je 25 let, podle jednotlivých rysů se jedná o facilitační vyučovací styl učitele. Studovala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Učí již 3. rokem na státní inovativní základní škole. Základní školu si oblíbila již při absolvování praxi během studia. Oceňovala především velmi vřelé přijetí studentů. Následně dostala nabídku pracovat jako párový učitel, kdy po dobu dvou let sbírala zkušenosti a nyní již vede sama svou třídu. Ve volném čase je skautskou vedoucí.

Kvalita školy D je tvořena 3 hlavními hodnotami: komunikace, učení a kooperace. Jedná se o školu, kde vládou partnerské vztahy a jsou otevřené spolupráci. Klade důraz na rodinné pohodové prostředí s individuálním přístupem, díky kterému se orientují na jednotlivé potřeby žáků. Zároveň zohledňují maximum jednotlivce a využívají motivující hodnocení.

Paní učitelka E

Paní učitelce E je 24 let, podle jednotlivých rysů se jedná o facilitační vyučovací styl učitele. Studovala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Učí 1. rokem na soukromé alternativní základní škole. Věděla, že chce nastoupit na demokratickou školu, aby mohla

žáky rozvíjet tak, jak by si přála. Také zmínila, že není zastáncem striktních pravidel, ráda by rozhodovala podle svého nejlepšího svědomí. Podporuje vytváření měsíčních individuálních plánů pro každé dítě. A co více, brala jako výzvu smíšenou třídu.

Kvalita školy E je tvořena především demokratickým prostředím s neautoritativním režimem, které nabízí učení bez tlaku a hrozeb. Základní škola E podporuje zvědavost a chuť učit se, vnitřní motivace žáka je základem pro hledání nejvhodnějších metod a forem učení. Všichni jsou si rovnocennými partnery, i žáci mají právo vyjádřit svůj názor. Žáci jsou vyučováni ve věkově smíšených třídách z důvodu rozvoje sociálních vztahů. Velký důraz je kladen na individuální rozvoj a tempo výuky žáka.

Paní učitelka F

Paní učitelce F je 24 let, podle jednotlivých rysů se jedná o exekutivní vyučovací styl učitele. Studovala na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Učí 1. rokem na státní základní škole. Školu, na které bude vykonávat profesi učitele volila podle možnosti nastoupení bez dokončené státní závěrečné zkoušky, kterou vykonala až v září. Dalším faktorem bylo to, že přislíbená škola, na kterou měla nastoupit, ji nakonec nevzala, a tak narychlo hledala jinou alternativu.

Kvalita školy F je tvořena několika principy: vzdělávání jak klasickými, tak i moderními metodami, zaměření na individuální potřeby jednotlivých žáků a podněcování tvořivého myšlení a logického uvažování. Základní škola F se věnuje nejrozličnějším projektům, tematickým exkurzím a výjezdům směřujícím k průřezovým tématům školního vzdělávacího programu.

Paní učitelka G

Paní učitelce G je 28 let, podle jednotlivých rysů se jedná o exekutivní vyučovací styl učitele. Studovala na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Po absolvování vysoké školy se bála nastoupit do zaměstnání. Dodává, že ji škola vůbec nepřipravila na to, jak by měla učit. Z tohoto důvodu chtěla odjet na jazykový pobyt do zahraničí, aby si utříbila myšlenky. Nakonec dostala nabídku zaměstnání a šla to zkusit, avšak nechtěla nastoupit do 1. třídy.

Kvalita školy G je tvořena důrazem na spolupráci nejen mezi žáky, ale i učitelským sborem, který je obohacen výchovným poradcem, školním metodikem prevence a speciálním pedagogem. Základní škola G nabízí širokou škálu výcviků, odpoledních zájmových kroužků. Zaměřuje se na rozvoj rozumové výchovy a poskytuje pracovní, zdravotní, mravní, tělesnou, ale i estetickou výchovu. Cílem je připravit žáky pro další studium a praxi.

Paní učitelka H

Paní učitelce H je 25 let, podle jednotlivých rysů se jedná o facilitační vyučovací styl učitele. Studovala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Učí již 2. rokem na státní základní škole. Základní školu vybírala podle toho, aby mohla zkombinovat studium na vysoké škole a vedení třídy.

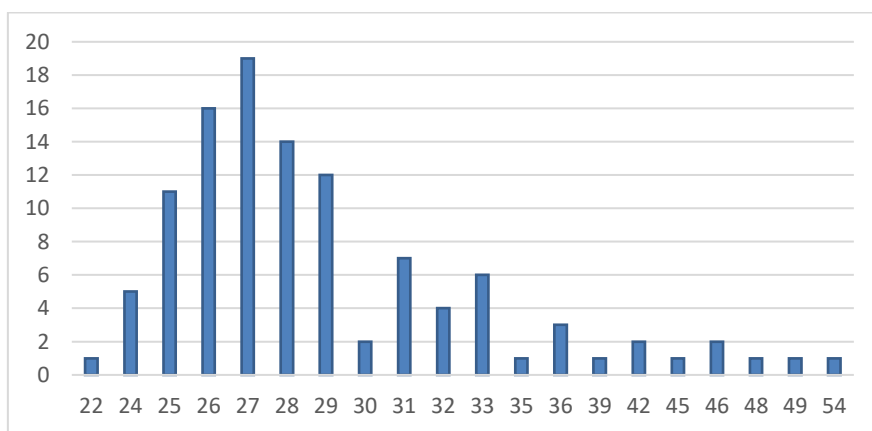
Kvalita školy H je zaměřena především na partnerské vztahy, individuální rozvoj každého žáka, diferenciaci, propojení učiva s běžnou praxí, utvrzování znalostí na vzdělávacích akcích a mimoškolních aktivitách. Velký důraz je kladen na individuální hodnocení, ve kterém jsou zohledněné veškeré aspekty.

Dotazníky

Průzkumu se zúčastnilo 110 respondentů ve věku od 22 do 54 let, z toho 109 žen a 1 muž. Většina dotazovaných vystudovala na území ČR, avšak 2 respondenti na Slovensku a 1 v Polsku.

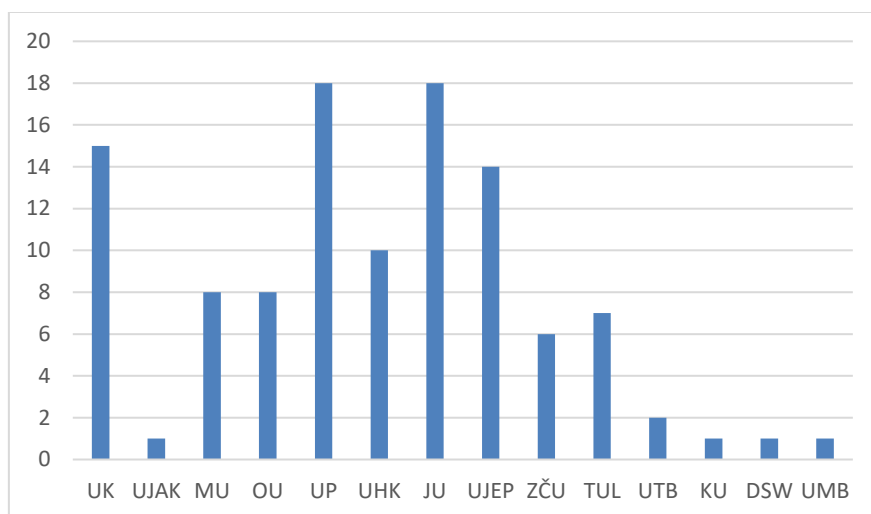
Charakteristika výzkumného vzorku dotazníkového šetření

1. Kolik Vám je let?



Graf 1 Věk respondentů

2. Na jaké vysoké škole studujete?



Graf 2 Zastoupení vysokých škol

UK – Univerzita Karlova v Praze

UJAK – Univerzita Jana Amose Komenského v Praze

MU – Masarykova univerzita v Brně

OU – Ostravská univerzita

UP – Univerzita Palackého v Olomouci

UHK – Univerzita Hradec Králové

JU – Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

UJEP – Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

ZČU – Západočeská univerzita v Plzni

TUL – Technická univerzita v Liberci

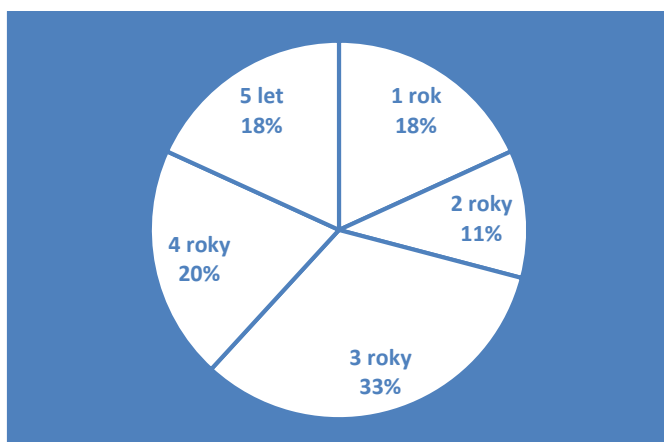
UTB – Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

KU – Katolická univerzita v Ružomberku

DSW – Dolnoslezská vysoká škola ve Vratislavi

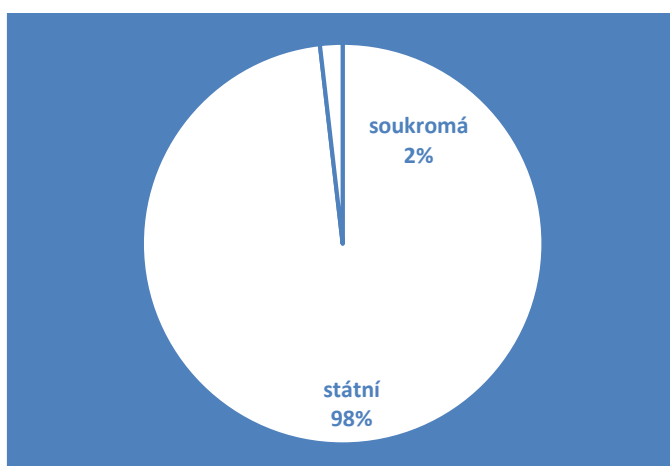
UMB – Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

3. Jak dlouho učíte?



Graf 3 Délka praxe

4. Na jakém typu školy učíte?



Graf 4 Typ školy státní vs. soukromá

5. Jedná se o alternativní nebo inovativní školu?



Graf 5 Typ školy běžná vs. alternativní, inovativní

3 Analýza a interpretace získaných dat

Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon a následně přepsány do textového dokumentu. Text, který obsahoval veškerá získaná data jsem analyzovala na jednotlivá slovní spojení a samostatná slova, která charakterizovala daný úsek. K samotné analýze jednotlivých výpovědí jsem využila program MAXDQA 2018, který mi pomohl s otevřeným kódováním, systematickou kategorizací.

Obrázek 1 Soustava kódů

MAXQDA 2018	
Soustava kódů	
Soustava kódů 221	
Pomocná ruka nadále 8	Dobrá připravenost 8
Ne plně 3	Práce s problémovými žáky 1
Ano 6	Teoretické znalosti 2
Vztah k profesi 8	Správná formulace otázek 2
Uvádějící učitel 8	Typy hodin, metody práce 2
Pozitivní zkušenost 6	Přehled škol 1
Záporná zkušenost 2	Slovní hodnocení 1
Ocenění 3	Plánování hodiny 2
Materiální vybavenost 5	Struktura hodiny 5
Výzvy 8	Kritéria hodnocení 1
Zavádění nového učiva 1	Cíl hodiny 1
Žáci s odlišným mateřským jazykem 1	Doporučení 8
Správná formulace otázek 2	Obsahy vzdělávání 1.-5. třída 1
Rozvržení učiva 1	Praktické tipy na čtení 1
Výuka jednotlivých předmětů 1	Hlasová a psychohygiena 1
Motivace žáků 1	Partnerská komunikace, komu... 4
Hlasová hygiena 1	Přehled o učebnicích 1
Únava, časová náročnost 2	Administrativa 2
Práce s Montessori pomůckami 1	Organizace pro podporu ped... 2
Řešení problémů ve třídě 5	Třídníkové hodiny, třídní mana... 4
Diagnostika žáků 3	Řešení konfliktů 1
Práce s asistentem 2	Více praxí 4
Tempo výuky 2	Špatná připravenost 8
Materiální vybavení školy 5	Hodnocení 2
Čtení a psaní 1	Management třídy 2
Ohodnocení žáků 7	Příprava týdenních plánů 1
Práce s problémovými žáky 7	Smíšená třída 2
Komunikace s rodiči 8	Co se kdy učí 2
Reakce rodičů 8	Alternativní směry vyučování 1
Udržení kázně, pozornosti 7	Řešení konfliktů 1
	Diagnostika žáka 1
	Práce s žákem cizincem a žák... 2
	Administrativa 6
	Komunikace s rodiči 4
	Praktické znalosti 5
	Dotazy rodičů 1
	Čtení a psaní 3

Interpretace získaných dat vychází ze stanovených výzkumných otázek a opírá se o získané znalosti z teoretické části mé diplomové práce.

3.1 Zpracování výsledků rozhovorů

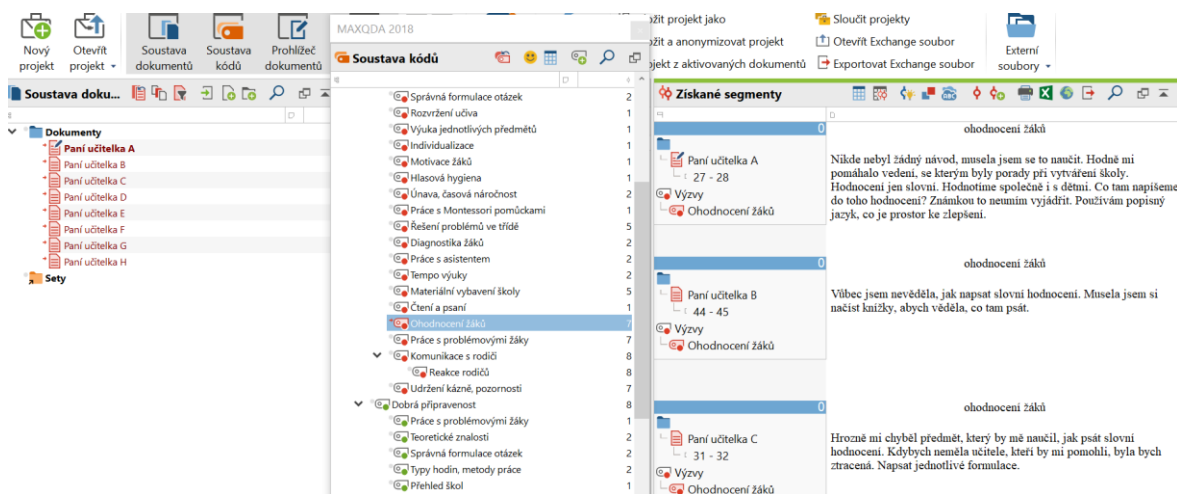
Na základě stanovených výzkumných otázek, získaných dat a soustav kódů jsem výsledky zpracovala do 6 ústředních kategorií. Každá kategorie obsahuje další podkategorie.

Důležité je podotknout, že kategorie nejčastější výzvy a činnosti, na které se paní učitelky necítily připravené se častokrát velmi shodují, jedná se totiž o velmi úzce spojené skupiny. Z tohoto důvodu se daná podkategorie objeví hlouběji rozebrána pouze v jedné z kategorií, kde ji respondentky nejčastěji zmínily.

1. Nejčastější výzvy
 - Nástupní podmínky
 - Materiální vybavení školy
 - Dovednosti učitele
 - Ostatní
2. Činnosti, na které se cítily připravené
3. Činnosti, na které se necítily připravené
4. Podpora začínajícího učitele
5. Vztah s rodiči
6. Vztah k profesi

Ke zpracování jednotlivých odpovědí do kategorií jsem opět využívala program MAXQDA 2018, který díky soustavě kódů, které jsem si stanovila, dokázal vygenerovat jednotlivé získané segmenty k danému tématu napříč rozhovory.

Obrázek 2 Získané segmenty



3.1.1 Nejčastější výzvy

Kategorii, která se zabývá klíčovým tématem mé diplomové práce a úzce koresponduje s výzkumnou otázkou číslo 1 (**Jaké jsou nejčastější problémy začínajících učitelů?**), jsem rozdělila do dalších 4 podkategorií. Jedná se zároveň o podkapitoly teoretické části, které se shodují s výpověďmi paní učitelek. Z důvodu objevení problémů, které nebyly až tak časté, či se nedaly zařadit do předem zvolených skupin, jsem zvolila podkategorii ostatní.

Nástupní podmínky

Kategorie nástupní podmínky se vztahuje ke stejně pojmenované podkapitole teoretické části. Podle Podlahové (2004) jsem sem zařadila informace týkající se rozsahu administrativních a jiných povinností, časovou náročnost a složení úvazku.

Této problematiky se dotkly pouze dvě paní učitelky. Paní učitelka D zmiňuje, že od nastoupení do praxe cítí, jak strašně unavená je. *„Byla jsem strašně unavená a jsem stále unavená, je to šíleně náročné, potřebovala bych měsíc volna po pololetí. Měla jsem pocity vyhořelosti, že nikdy nedosáhnu zkušenosti, co mají zkušenější učitelé. Musím se upnout na něco, na co se těším. Musela jsem si zvyknout na pracovní život.“* Paní učitelka E se také vyjadřuje k časové náročnosti. *„Neustále přetrvává to, že nemám čas. Je to náročné. Děláním aktivit, které jsou individualizované pro každé dítě zvlášť. Pak schůze, tripartity, odpovídání na maily, individuální plány.“*

Materiální vybavení školy

Po absolvování veškerých rozhovorů jsem si uvědomila, jak hodnocení materiálního vybavení školy je opravdu subjektivní názor. Pro někoho je samozřejmost mít ve třídě interaktivní tabuli, nejrůznější pomůcky na výuku, ale druhému stačí stoly, židle a křídová tabule.

Z mých respondentek jsou právě tři nespokojené s materiálním vybavením. Paní učitelka B to dokonce vidí jako jeden z největších problémů, jelikož situace opravdu nebyla nejpřívětivější. *„Nejvíce mi chyběl materiál. Neměla bych papíry, tužky, nic. Dostala jsem prázdnou třídu bez výzdoby.“* V průběhu rozhovoru dodává. *„Nemám interaktivní tabuli, ani projektor, na škole je 20 tabletů pro 15 tříd. Takže se k tomu taky nedostanu. Chybí hry do družiny. Nemám ani pomůcky Hejného, musíme si je vyrábět.“*

Paní učitelka E, která vystudovala se zaměřením na tělesnou výchovu také popisuje špatnou situaci. „*Chybí mi vybavení tělocvičny – je malinká, má nízké stropy, nedá se zde nic dělat. Není zde žádné venkovní hřiště. Teď se zde šetří, požadavky musím dávat hodně dopředu a vedení zváží, zda se to bude kupovat či nikoli.*“

Paní učitelka F říká: „*Hrozně ráda bych měla interaktivní tabuli, která by mi ulehčila práci, vyplňovali bychom výsledky rovnou na tabuli. Neztrácíme čas s hledáním stránky. Při pracování s učebnicí, se žáci často ptají, pracujeme tady? Bohužel ji nemám a asi ani nedostanu.*“ Po zamyšlení dodala. „*Ale stačila by mi bílá tabule a projektor. Abych daný příklad promítla. Nemám skoro žádné nástěnky. Chybí mi magnetická tabule.*“

V kontrastu můžeme vidět reakci paní učitelky G. „*Jelikož se jedná o pražskou školu a máme schopnou paní ředitelku, tak kdyby mi něco chybělo, tak by mi to určitě zařídila. Co vlastně potřebuji? Lavice, židle, nástěnky, tabuli. Sama jsem ani nechtěla interaktivní tabuli, přišla jsem po prázdninách a byla tu. Jsem velmi ráda za klávesy, o které jsem žádala. Ale o nějaké pomůcky moc ani nestojím, raději si je vyrábím sama, aby mi zůstaly.*“

Zbylé čtyři paní učitelky si nemají nač stěžovat, když něco potřebují, tak si to mohou objednat. Samozřejmě ale záleží na finančních prostředcích dané základní školy.

Dovednosti učitele

Určitě se jedná o nejvíce obsáhlou podkategorii ze všech, a proto je nutné, abych ji dále rozdělila. Mezi největší výzvy podle respondentek patří **komunikace s rodiči**, kterou vidí všech osm zúčastněných jako velmi problematickou.

Během rozhovoru s paní učitelkou A bylo zřejmé, že komunikace s rodiči je klíčový problém, který řešila především na začátku své praxe. „*Hrozně jsem se bála, třepala jsem se, nechtěla jsem skoro mluvit. Sama jsem o sobě pochybovala, zda to dám. Měla jsem pocit, že nejsem kompetentní kohokoli učit a neumím si to obhájit před rodiči. Nakonec jsem to ustála, ale až druhý rok jsem s nimi jednala lépe. Pokaždé jsem se snažila mít u sebe někoho zkušenějšího. Nikdy jsem nebyla sama.*“ Paní učitelka A měla podporu u vedení, i svých kolegů, kteří stáli při ní. Zároveň sama přiznává, že všechny špatné myšlenky byly pouze v její hlavě. „*Byl to můj pocit, rodiče mi nikdy nic neřekli. Ale rodiče zase věřili tomuto*

projektu, tak šli i ke mně s důvěrou.“ Velmi podobně na situaci nahlíží paní učitelka C, která označila komunikaci s rodiči jako *„jeden z největších problémů“*.

Paní učitelky B, D, E, F, H uvádí, že je to jedna z věcí, na co je vysoká škola vůbec nepřipravila. Více informací v kategorii *Činnosti, na které se necítily připravené*.

Pokud se posuneme dále, druhým nejčastějším problémem je **hodnocení žáků**. Hned sedm paní učitelek sdílí své zkušenosti. Paní učitelka A: *„Nikde nebyl žádný návod, musela jsem se to naučit. Hodně mi pomáhalo vedení, se kterým byly porady při vytváření školy. Hodnocení je jen slovní. Hodnotíme společně i s dětmi. Co tam napíšeme do toho hodnocení? Známkou to neumím vyjádřit. Používám popisný jazyk, co je prostor ke zlepšení.*“ Paní učitelka E sdílí stejný názor jako paní učitelka A. *„Píši počet chyb, je těžké pro mě v tom vidět známky.*“ Paní učitelka B se také vyjadřuje ke slovnímu hodnocení, které využívá na inovativní základní škole. *„Vůbec jsem nevěděla, jak napsat slovní hodnocení. Musela jsem si načíst knížky, abych věděla, co tam psát.*“ Poslední respondentka, která se věnuje formativnímu hodnocení, je paní učitelka C. *„Hrozně mi chyběl předmět, který by mě naučil, jak psát slovní hodnocení. Kdybych neměla učitele, kteří by mi pomohli, byla bych ztracená. Napsat jednotlivé formulace.*“

Paní učitelky F, G a H pracují spíše se sumativním hodnocením. Paní učitelka F vůbec nevěděla, jak hodnotit. *„Vůbec. Já sama moc neznámkuji. Snažím se přihlídnout na to, koho práce to je. Hodnotím pokrok. Od pololetí začnu známkovat písanku. U matematiky jsem také přemýšlela, zda mám známkovat nebo ne. Hodnotila jsem především aktivitu, pak jen ty nejlepší výsledky. Snažím se dávat maximálně 2 -.*“ Paní učitelka H také pociťuje nejistotu. *„Nedokázala jsem vůbec odhadnout, co všechno mám známkovat, kolik mají mít žáci známek. Nevěděla jsem, jak moc být přísná, za co ještě mám dát 1, ale co na 1 už není a musím dát 2. Jestli mám do známkování započít i pokrok.*“

Jediná paní učitelka G byla v rámci hodnocení konkrétnější, zaměřila se na hodnocení psaní. *„Ohledně hodnocení pro mě bylo v první třídě nejnáročnější hodnocení psaní. Jak se hodnotí? Zpětně bych psaní asi nehodnotila, nechala bych děti, aby zakroužkovaly to, co se jim povedlo.*“

Právě šest respondentek se vyjádřilo k dalšímu z problémů v rámci dovedností učitele, a to **práci s problémovými žáky**. Z rozhovorů vyplynulo, že rozsah obtíží záleží na tom, jakou podporu speciálního pedagoga, výchovné poradkyně, má každá základní škola, respektive začínající paní učitelka. Většina respondentek (paní učitelka A, B, E, G) uvedla, že se jedná o náročnou činnost, na kterou nebyly vůbec připravené. Jak uvádí paní učitelka G, problémový žák „ruší celou třídu v práci“.

I když paní učitelky C a H uvádějí podporu na pracovišti, stále pocítují nejistotu. „*Funguje zde speciálně pedagogické pracoviště, které dělá screening dětí, a tak víme, co nás čeká. Máme podporu speciální pedagožky, která provádí nejrůznější testování. Zjišťuje, kdo bude potřebovat nápravu a následně nabízí cvičení rodičům.*“ Paní učitelka C ale také popisuje své začátky. „*Ale nevěděla jsem, co na dané žáky funguje. Věděla jsem, co má za znevýhodnění, ale práci jako takovou jsem si musela osahat.*“ Stejně počáteční pocity popisuje paní učitelka H. „*Ze začátku jsem s tím měla trochu problém, naštěstí ale na škole máme výchovnou poradkyni a zkušenější kolegyni, které mi poradily, jak se mám zachovat, jaké postupy zvolit.*“

O něco menším počtem respondentů se setkáme u výzev **udržení kázně a pozornosti**. K této problematice se vyjádřilo pět paní učitelek. Paní učitelka A vzpomíná na praxe, které ji pomohly, ale na systém, který ji opravdu zabírá, si přišla během vlastního učení. „*Udržování kázně jsem okoukávala na praxích. Udržování kázně není problém ve chvíli, pokud dělají žáci něco zábavného (dává to smysl). Pokud jim dáme úkoly pro jejich úroveň, není nekázeň. Snažím se pokrýt úkoly tak, aby každý pracoval na své úrovni. A pak není příležitost ke zlobení.*“ Sama zmiňuje metody z Irska, které má osvědčené. „*počítání za 5, 4, 3, .. budou všichni na místě, tleskání rytmu, který žáci opakují.*“ I paní učitelka G postupně zjišťovala, co na žáky platí. „*Kázeň byla náročná, nevěděla jsem, jak na to. První třída, první rok, co učím a najednou nezvladatelní žáci. Postupně mě napadalo, jak s nimi mám interagovat, co je všechno ještě potřeba udělat. Zkoušela jsem, co bude fungovat.*“

Paní učitelka E udává, že opravdu bojuje s udržením kázně a pozornosti žáků z důvodu žáka s poruchou pozornosti s hyperaktivitou, který, jak sama říká, „*pozornost často nabourá*“. „*Mám problém s udržením kázně, jelikož mám žáka s ADHD. Nechci na ně křičet, řeším to většinou domluvou. Ale máme zde psychologa, tak to řeším s ním.*“

Z paní učitelky F je cítit nejistota, zoufalost, když se dostáváme k této otázce. „*Neustále mám problém s kázní. Ráda komunikuji s paní družinářkou, která se mi snaží pomáhat. Ale sama říkála, že tato třída je opravdu hlučná, že ještě takovou nezažila. Jsme schopni hodinu trénovat to, že půjdeme do tělocvičny potichu. Někdy tam ani nedojdeme. Neposlouchají. Nevnímají ani pravidla hry. Nejsem schopná je zorganizovat, aby se jim něco nestalo.*“ Přichází ale i se sebereflexí. „*Musím být více důsledná a důrazná v pokynech. Nastavit pravidla. Opravdu počkat, než udělají dvojice. Nebyla jsem důsledná a bojuji s tím doted.*“

Mezi frekventovanější odpovědi musím zařadit i **řešení problémů ve třídě**, ke kterému se vyjádřily 4 paní učitelky. Největší výzvou v rámci řešení problémů vidí respondentky to, aby byly spravedlivé, aby dokázaly vše dobře rozsoudit. Zároveň cítí, že se jedná o speciální dovednost, kterou získají až praxí.

Paní učitelka C: „*Do toho jsem spadla a musela jsem plavat. Škola mi v tom nepomohla. Učím se praxí.*“

Paní učitelka D: „*Nebyla jsem si jistá, ale řešila jsem to dost intuitivně. Nikdy jsem nevěděla, zda to dělám dobře. Kladu ale důraz na to, aby nám zde bylo dobře. Raději jsem věnovala 15 minut z hodiny řešení problému než jinému předmětu.*“ „*Bála jsem se, že něco podcením.*“

Paní učitelka G: „*Nevěděla jsem, zda jestli to, co dělám, dělám správně. Abych jim kvůli mému špatnému rozhodnutí neublížila. Abych správně rozsoudila neshody ve třídě, abych byla spravedlivá.*“

Paní učitelka H: „*Sama jsem očekávala, že zrovna tento bod bude velmi problematický. Je pravda, že jsem se potýkala s problémy především na začátku, ihned po nástupu, ale nyní se to zlepšilo. Nejtěžší je, abych byla neustále spravedlivá. Žáci to od vás očekávají a když máte rozsoudit situaci, u které jste ani nebyla, je to pak velmi náročné.*“

Jako další výzvu označily tři paní učitelky **diagnostiku žáků**. Vyjádřily se, že je velmi obtížné rozpoznat, kdy daného žáka mají již poslat na vyšetření, nebo je to ještě v normě.

Paní učitelka A: „*První dva roky ale byly náročné, nevěděla jsem, kdy někoho někam doporučit. Vůbec jsem nedokázala dítě diagnostikovat. Pokud se ve druhé třídě dítě nenaučí číst, tak ho posíláme na nápravy – poradny.*“

Paní učitelka B: „Nevědomost, zda ta vada je v pořádku, že to přejde nebo ho mám poslat na grafomotoriku?“

Paní učitelka F: „Jednomu žákovi se stále pletou samohlásky, je to normální? Mám ho již někam doporučit?“

Následující výzvy byly zmíněny pouze dvěma či jednou paní učitelkou, ale je velmi důležité, abychom na ně brali zřetel. Je velmi pravděpodobné, že dotazované paní učitelky nezmínily vše, že se zaměřily pouze na problémy, které jsou pro ně stěžejní.

Tempo výuky

Paní učitelka B a paní učitelka F se obě shodují na tom, že je hrozně málo času a velké množství probíraného učiva. „Pořád se valí nové učivo a není čas na opakování.“ „Nejsem připravená na ten čas, jak není čas, není čas na hraní, ani v první třídě. Musela jsem si ten čas lépe rozvrhnout, teď už vím, že stihnu v českém jazyce přečíst text, vyplnit krátké cvičení v pracovním sešitě a ještě otázky k porozumění.“ Paní učitelka F ještě dodává: „Mám s tím neustále problém. Naplánuji si toho adekvátně, ale často se stane, že jdeme opravdu pomalu, žáci tomu nerozumí, musím se k něčemu vrátit. Jak mám řešit to, že jsem pozadu? Mám něco přeskočit? Nikdy se mi nestalo to, že bych měla málo připravených aktivit.“

Správná formulace otázek

U většiny dotazovaných se tento problém správné formulace otázek nejevil jako klíčový. Pouze paní učitelky G a H uvedly, že hodně přemýšlely, jak otázky položit, aby žáci udělali to, co chtějí.

Paní učitelka G: „Hodně jsem přemýšlela nad tím, co říkám. Pochopí to? Jak to mám formulovat? Budou vědět? Nebude to chaotické? Poté jsem se zamýšlela, jak to udělat jinak. Poznám to podle výrazu, žák když nerozumí a otázku přeformuluji.“

Paní učitelka H: „Spíše ne, ale je pravda, že především ze začátku jsem se opravdu důkladně připravovala na to, co žákům řeknu. Přemýšlela jsem nad tím do hloubky, aby mi porozuměli.“

Motivace žáků

K motivaci žáků se překvapivě vyjádřila pouze paní učitelka E, všechny ostatní paní učitelky vidí tuto problematiku lehce zvladatelnou na prvním stupni základní školy. Malé děti se prý nadchnou pro všechno.

Paní učitelka E: *„V tom docela tápu. Jsou děti, co nechťejí dělat nic.“*

Žáci s odlišným mateřským jazykem, žáci nadaní

Paní učitelka G se jako jediná zaměřila na problematiku žáků s odlišným mateřským jazykem a zároveň zmínila nejistotu při práci s žáky nadanými: *„Další problém, který mě napadá, jsou cizinci. Jak jim mám přiblížit, zjednodušit učivo? Co když neumí vůbec česky? Jak je začlenit mezi ostatní? Jak vyřešit to, aby nebyli odstrkovaní? A i na druhou stranu, práce s nadanými dětmi. Mám je nechat počítat to, co počítají ostatní, když je vidět, že to zvládají lehce, spíše je to nudí a nijak je to nerozvíjí? Jaké jim dát jiné typy úloh? Jak to budou brát spolužáci, že někteří dělají něco jiného? V mé třídě jsme to vyřešili rozhovorem, že někdo má tuto úlohu a někdo jinou. A i ostatní si mohou vyzkoušet jiné typy úloh, pokud mají již hotovo.“*

Výuka jednotlivých předmětů

Paní učitelka F specifikuje problém v rámci výuky jednotlivých předmětů. Postrádá přípravu na výuku hudební výchovy. *„Mám dále od začátku problémy s hudební výchovou. Chytit tón na rozezpívání. Jak naučit děti písničku? Dozvídám se, co všechno mi chybí.“*

Zavádění nového učiva

Paní učitelka H narazila na výzvu, se kterou neustále bojuje, zavádění nového učiva: *„Měla jsem problém se zaváděním nové látky, s čímž neustále bojuji. Dopředu si plánuji jasné a stručné formulace, aby bylo vše zřetelné.“*

Rozvržení učiva

Paní učitelka G sdílí pocity ohledně problematického rozvržení učiva, které je vlastně spojené s neustále nedostatečným časem: *„Rozvržení aktivit na jednotlivé hodiny bylo velmi náročné. Naplánovala jsem si celý týden, co uděláme. Nakonec jsem přípravy vůbec nestíhala a bála jsem se, abychom vše dojeli včas a neměli skluz oproti paralelní třídě.“*

Ostatní

Práce s asistentem

Téma, které se netýká pouze začínajících učitelů, ale všech učitelů, kteří mají ve své třídě asistenta pedagoga. Není vůbec lehké najít společnou cestu a fungovat tak, aby výsledek byl co nejefektivnější a co nejvíce přínosný žákům. Právě dvě paní učitelky popisují svou zkušenost.

Paní učitelka B: *„Nebyla jsem připravená na spolupráci s asistentem, doted' nevím, jak s nimi spolupracovat.“*

Paní učitelka F: *„Nemá ani moc vztah k dětem, snažila se mi i rovnat třídu. Přitom to má na starosti učitel. Ale přeci jenom je starší, díky tomu je mi autoritou, takže bylo těžké ji říci, co si o tom myslím, ale já jsem tady ten hlavní člověk. Nakonec to vyplynulo a je to dobré. Ted' jí zadávám úkoly, co má s kým dělat. Ale stále je to pro mě práce navíc.“*

Hlasová hygiena

Hlasová hygiena jako důležitá součást přípravy budoucího učitele. Neustále využívaný hlas je náchylný k jeho ztrátě.

Jediná paní učitelka E cítí, že neumí pečovat o svůj hlas. *„Mám problém s hlasovou hygienou, často ztrácím hlas a bolí mne v krku.“*

Práce s Montessori pomůckami

Problém s nevědomostí, jak pracovat a využívat Montessori pomůcky se týká pouze paní učitelky C, která je využívá na základní škole. *„Práce s pomůckami Montessori, chodím na kurzy a vzdělávám se. Pomáhá mi paní asistentka, která je zde déle než já.“*

3.1.2 Činnosti, na které se cítily připravené

Tato kategorie se vztahuje k 2. výzkumné otázce, a to **Na jaké profesní činnosti jsou po absolvování vysoké školy připraveni?**

Respondentky studovaly pět let obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy, úspěšně zakončily studium státními závěrečnými zkouškami, aby se mohly stát učitelkami. Již jsem zmínila výzvy, které jim toto povolání přináší, ale je důležité poukázat i na vybavenost,

kteřou si ze své vysoké školy odnášejí. Bez ní by tuto profesi vykonávat nemohly. Paní učitelky odpovídaly na otázku: „*V čem jste si připadala dobře připravená z vysoké školy?*“.

Z rozhovorů vzešlo 10 činností, se kterými jsou si paní učitelky zaručeně jisty a jsou rády, že jsou na ně připraveny. Avšak je překvapující, že nezmínily až tolik věcí, ve kterých bezpečně vědí, co dělat. I odpovědi byly velmi stručné.

Činnosti jsou seřazeny podle četnosti odpovědí.

1. Struktura hodiny

Paní učitelka A: „*Čerpám z vysoké školy strukturu hodiny.*“

Paní učitelka D: „*Jak vytvořit hodinu a reflektovat ji. Dokážu diagnostikovat, co se nepovedlo. Postavit hodinu tak, aby to mělo smysl – Evokaci, Uvědomění, Reflexe.*“

Paní učitelka E: „*Byla jsem připravena na to, jak si připravit a naplánovat hodinu. (E–U–R).*“

Paní učitelka G: „*Škola nám nabízela hodně možností praxí, měla jsem možnost i přípravného týdne v první třídě, kdy jsem viděla, jak všechno funguje, strukturu hodiny, což jsem i aplikovala ve své třídě.*“

Paní učitelka H: „*Umím vytvořit hodinu dle fází hodiny.*“

2. Správná formulace otázek

Paní učitelka B: „*To jsme na fakultě hodně řešili. V tom se cítím připravená.*“

Paní učitelka E: „*Vím, co a jak dětem nemám říkat. Na co dobře nereagují.*“

3. Teoretické znalosti

Paní učitelka C: „*Teorie byla velmi probírána.*“

Paní učitelka F: „*Připadám si připravená z teoretických znalostí. Díky předmětu Speciální pedagogika mám znalosti, co znamená ADHD, ADD, ale všechno teoreticky.*“

4. Typy hodin a metody práce

Paní učitelka B: „*Poznala jsem spousta učitelů, viděla jsem spousta hodin. Poznala jsem různé metody práce.*“

Paní učitelka C: „*Připravili nás na to, že existuje spousta druhů metod, které nám byly představeny.*“

5. Plánování hodiny

Paní učitelka A: „*Časové plánování.*“

Paní učitelka H: „*Umím si rozvrhnout čas.*“

6. Kritéria hodnocení

Paní učitelka A: „*Kritéria k hodnocení.*“

7. Cíl hodiny

Paní učitelka A: „*Připravila mě na vytváření cílů hodiny.*“

8. Slovní hodnocení

Bod, který mne zaujal, protože až na paní učitelku A, nikdo nebyl z vysoké školy připraven na slovní hodnocení. Paní učitelka ale na otázku, na co ji vysoká škola připravila, odpověděla: „*Příprava na slovní hodnocení.*“

9. Přehled škol

Paní učitelka B: „*Dala mi přehled škol, které existují, udělala jsem si obrázek.*“

10. Práce s problémovými žáky

Paní učitelka C: „*Dobře ošetřené na vysoké škole. Dokážu s tím pracovat. Celkem dva roky studia se věnovaly této problematice.*“

Zajímavá fakta, která přinesla tato kategorie, jsou zaručeně dobrá připravenost na slovní hodnocení a důkladná, efektivní příprava na práci s problémovými žáky. Obě tyto přípravy fungují na Ostravské univerzitě.

3.1.3 Činnosti, na které se necítily připravené

Tato kategorie se vztahuje ke 3. výzkumné otázce, a to **Na jaké profesní činnosti nejsou po absolvování vysoké školy připraveni?**

Stejně tak, jako jsou paní učitelky na některé činnosti dobře připravené, najdou se i ty, které jim chybí. Často právě tyto činnosti vyústí ve větší výzvu. Z rozhovorů vzešlo 14 činností, o kterých se při studiu na pedagogické fakultě nedozvěděly.

Činnosti jsou seřazeny podle četnosti odpovědí.

1. Administrativa

Paní učitelka B: „*Hodně mi chybí organizační věci, co všechno musím vyplnit. Jak vyřizovat korespondenci. Co všechno musím vyplňovat, jak se vyplňuje třídnice. Jak se zakládají karty? Program Bakalář jsem viděla poprvé. Každé dítě má svůj spis a já nevěděla, co tam má být.*“

Paní učitelka C: „*Další kritická věc je administrativa. Vůbec to, jak škola funguje. Co přesně mám ve třídnicí vyplňovat, co tam má být. Přicházím na to až praxí, co všechno tam má být, co všechno mám vypisovat.*“

Paní učitelka D: „*Nejsem absolutně připravená na třídnictví – administrativa, třídní schůzky. Byla jsem z toho vystresovaná. Nevěděla jsem, jak funguje družina. Neorientovala jsem se v tom běhu družiny.*“

Paní učitelka E: „*Dále jsem tápala v organizačních věcech, nevěděla jsem, že musím zapisovat, když je poučím o bezpečnosti. Zapisování do třídnice, pravidla, když jdeme ven, že si sami nemohou koupit popkorn, musí mít dovolení od rodičů.*“

Paní učitelka H: „*Nejvíce jsem postrádala veškeré papírování. Začalo to zaváděním dětí do systému, vyplňování třídní knihy. Pokračovalo to vytvářením individuálních vzdělávacích plánů a plánů pedagogické podpory. Kdyby mi nepomohla má uvádějící učitelka tak nevím, jak by to dopadlo.*“

2. Praktické znalosti

Paní učitelka B: „*Chyběla mi praktická ukázka toho, jak něco dělat. Jak co funguje, co nefunguje.*“

Paní učitelka C: „*Ocenila bych, aby na fakultě nám ukázali, jak s dětmi pracovat, aby spolupracovaly a nerušily ostatní.*“

Paní učitelka E: „*Ocenila bych více informací ohledně bezpečnosti v tělesné výchově. Že žáci nesmí chodit bez bot do tělocvičny. Spousta věcí si musím dohledávat. Vůbec nevím, jak bych učila anglický jazyk. Jak bych děti učila slovíčka.*“

Paní učitelka G: „*Předměty, které jsme na fakultě měli, byly hrozně teoretické. Když se zamyslím například nad matematikou, tak jsme stále řešili jen to, jak máme nejruznější příklady vypočítat, za co získáme zápočet, ale to, abychom věděli, jak to naučit děti, vůbec. To samé s českým jazykem. Vše jsme probírali do hloubky, vůbec získané znalosti nevyužiji. Celkově pociťuji největší problém s praktickými znalostmi. Z tohoto důvodu*

jsem začala navštěvovat semináře pro učitele, které zpravidla vedou učitelé z praxe a vždy byly maximálně přínosné. “

Paní učitelka H: *„Další, co mě napadá jsou průřezová témata. Na vysoké škole jsme získali povědomí, o co se jedná, ale využití v praxi je již jiné. Jak vytvořit hodinu, aby obsahovala smysluplné průřezové téma? “*

3. Komunikace s rodiči, žáky

Paní učitelka B: *„Komunikace s rodiči – jak mám otevřít ten vztah? Mám být přátelská? Přísná? Nedostupná? Uzavřená? Třídní schůzky jsou hrozný. Stoupnu si před lidi, co jsou o 15 let starší a čekají, co jim řeknu. Je to zkouška, rodiče mě zkouší. “*

Paní učitelka C: *„Dále mi chybělo jakékoli zaměření na komunikaci, nejen s žáky, ale i rodiči. “ „Musela jsem si sama udělat kurz, abych věděla, jak s dětmi komunikovat, abychom fungovali na partnerském vztahu, a ne na mocenském. “*

Paní učitelka F: *„Další věc, která mě nejvíce zarazila a nebyla jsem na ni připravená, byla komunikace s rodiči. “*

Paní učitelka H: *„Jednou z největších výzev pro mě byla komunikace s rodiči, na kterou jsme vůbec připraveni nebyli. “*

4. Čtení a psaní

Paní učitelka A: *„Do školy jsem byla brána především jako „prvostupnař s papírem“, který má naučit děti číst a psát – najednou, když jsem předstoupila před děti, tak jsem vůbec netušila, kam sáhnout, jak se to dělá, jak je mám naučit číst a psát? Panika. Chyběl mi systém, jak to uchopit. Neměla jsem žádné zkušenosti. Nevěděla jsem, jak diagnostikovat děti ve čtení a psaní, každý měl jiný výchozí bod. “*

Paní učitelka B: *„Byli jsme málo připraveni na to, abych věděla, jak začít učit psát a číst. Neměla jsem návod. Zde jsem cítila velké mezery. “*

Paní učitelka F: *„Nejvíce mi chyběla didaktika čtení a psaní. Cítila jsem velké mezery. Vůbec jsme nepracovali se slabikářem. Triky a tipy, jak udržet pozornost žáků u čtení. Co dělat s dětmi, které opravdu neví, kde čteme? Ano, řekli jsme si záložky, ukazování prstem, ale nic dalšího. Dále stále nevím, jak řešit to, že si žáci pletou samohlásky. Škola nás ani nepřipravila, jak řešit různé rychlosti žáků. Někdo je brzo hotov, ale někdo není ani v půlce. Hlavně v těch jednoduchých příkladech je to těžké. Někdo už má vypočítáno, někdo teprve vzal tužku, někdo si úlohu teprve namaloval. Co s tím? “*

5. Hodnocení

Paní učitelka E: „*Nevěděla jsem, jak napsat slovní hodnocení, jaké formulace zde mají být. Tak jsem si půjčila publikace, abych si to načetla.*“

Paní učitelka H: „*Poslední, co mě teď ještě napadá, je hodnocení. Jak mám hodnotit? Co mám hodnotit? Jak hodnotit spravedlivě?*“

6. Management třídy

Paní učitelka D: „*Management třídy, nevěděla jsem, co si s tím počít.*“

Paní učitelka G: „*Dále mi chybělo to, abych uměla ukorigovat vztahy ve třídě. V 1. třídě jsem měla jednoho hyperaktivního žáka, který mi neustále rušil vyučování.*“

7. Smíšená třída

Problematiku smíšené třídy popisují obě dvě paní učitelky, které vyučují ve věkově heterogenních třídách.

Paní učitelka C: „*Nebyla jsem připravena na smíšené třídy, kdy musím učit více tříd najednou.*“

Paní učitelka E: „*Nebyla jsem připravená vést smíšenou třídu. Dělán to tak, jak si myslím, že je to správně.*“

8. Co se kdy učí

Paní učitelka C: „*Chybělo mi i rozdělení učiva, co se kdy dělá. Co předchází a co následuje po daném učivu.*“

Paní učitelka E: „*Byla jsem ztracená v plánech, co jsem tvořila pro děti. Co s nimi mám dělat? Pročítala jsem plány, RVP, abych věděla, co mají dělat.*“

9. Práce s žákem cizincem, žákem s SVP

Paní učitelka B: „*Nejsem připravená na práci s dětmi cizinci a SVP (nedoslýchaví, slepí). Nevím, jak postupovat, nevím, co bude fungovat. Ve škole jsme se toho moc nedozvěděli. Bylo to hrozně stručné a nedostačující. Co dělat, když přijde cizinec, co neumí slovo česky? Jak se s tím mám vypořádat? Musím komunikovat s rodiči, ale ti také neumí jazyk. Není to reálné.*“

10. Příprava týdenních plánů

Paní učitelka C: „*Příprava týdenního plánu pro mě také byla novinka. Musím to naplánovat, motivovat dítě, aby ho vytvářelo se mnou. A aby bylo schopné ji dokončit.*“

11. Řešení konfliktů

Paní učitelka B: „*Nejsem připravená na výchovné problémy, řešení konfliktů mezi dětmi. Být spravedlivá. To podle mě 100 % nejde. Jak to udělat, aby člověk nebyl vyčleňován z kolektivu? A aby se něco naučil? Školní psycholog přijde, ale není tam celou dobu. Vidí jen útržek.*“

12. Dotazy rodičů

Paní učitelka B: „*Rodiče mají dotazy, které by mě v životě nenapadly. Jak na ně reagovat? Hodně jsem si toho načetla, připravila jsem si pro ně stránky ohledně Hejného metody, genetické metody.*“

13. Alternativní směry vyučování

Paní učitelka C: „*Celkově mě vysoká škola nepřipravila na alternativní směr vyučování. Někaké semináře jsme měli, ale nebylo to vůbec praktické.*“

14. Diagnostika žáka

Paní učitelka B: „*Nejsem připravená na diagnostiku dítěte.*“

3.1.4 Podpora začínajícího učitele

Tato kategorie se vztahuje ke 4. výzkumné otázce, a to **Jakou podporu zažívají?**

Mým cílem bylo zjistit, zda začínající učitelé mají podporu, ať už od uvádějího učitele, párového učitele, mentora při nastoupení do nového zaměstnání. Také jsem se zaměřila na to, zda mají vedle sebe pomocnou ruku, i přes to, že učí již déle než rok.

Z celkových osmi dotazovaných žen má šest pozitivní zkušenost a dvě paní učitelky negativní. Shodné výsledky jsou i se současnou pomocí, kde právě dvě paní učitelky nezažívají plnou podporu, ale zbývající respondentky jsou spokojené. Paní učitelce C nebyl přiřazen uvádějí učitel, či mentor, ale ve svých začátcích spolupracovala se zkušenějšími kolegy a asistentkou.

Pozitivní zkušenost

Paní učitelka B: „*Mám uvádějího učitele a je to super. V prvních třídách to sdílíme. Připravujeme společné projekty. Vždycky mě uvádějí učitel informoval, mohla jsem se na cokoli zeptat. Funguje tu i manuál pro začínající učitele, každý měsíc je rozepsaný, co se děje. A je to skvělé, podíváš se do toho a už víš. Víš, co máš řešit a nic nezanedbáš. Škola*

má připravený tento nástroj. Je zde možnost i kolegiální podpory od paní učitelek. Nejčastěji jednou za půl roku, já jsem se dostala do programu a mám ji každý měsíc, což jsem ráda.“

Má nyní možnost někoho, kdo jí podá pomocnou ruku?

„Ano.“

Paní učitelka C: *„Mám ve třídě asistentku, která mi pomáhá, je na škole déle a má splněné kurzy. Chodím na Montessori kurzy. Pokud něco potřebuji, ptám se kolegů, kteří jsou přátelští.“*

Má nyní možnost někoho, kdo jí podá pomocnou ruku?

„Ano, mám pomocnou ruku. Pokud mám nějaké problémy, obracím se na metodika prevence, který mi dokáže pomoci. A je tu pro mě, když potřebuji.“

Paní učitelka D: *„Měla jsem párového učitele, u kterého jsem působila. Bylo to skvělé, kdy se třídní učitelka upozadila, nebrala se jako víc, prezentovala nás jako dvě paní učitelky. Já měla možnost něco udělat. A zároveň jsem byla krytá. Nebylo na mě tolik zodpovědnosti. Společně jsme plánovaly hodiny a domlouvaly se, jak co uděláme, jak si rozdělíme role. Po dvou letech jsem už chtěla svou třídu a dělat si věci tak, jak chci. Ted' mám sama párovou učitelku, se kterou jsme si sedly a moc mi to pomáhá, mám se na koho obrátit. Obě jsme si rovnocenné, žáci nás tak berou. Splnil plně má očekávání a věnoval se mi dostatečně.“*

Má nyní možnost někoho, kdo jí podá pomocnou ruku?

„Ano, obracím se na starší kolegyně, které jsou se mnou společně v 1. třídách. Je tu skvělé sdílení. Dále se můžu odkázat na mentora, když si s něčím nevím rady. Oceňuji, že mi poskytnou přípravy. I to, že nás podporuje vedení, když nás čeká nepříjemný rozhovor, tak jsou tam s námi. Často i psycholog, jako nestranný pozorovatel, který dokáže zasáhnout.“

Paní učitelka E: *„Prvních 14 dní jsem učila párově. Zkušenější paní učitelka mi pomohla. Ukazovala mi, jak to tady funguje, co mám dělat, jak zapisovat do třídnice. Ale klasický mentor tu na škole není. Pomohlo by mi, kdybych měla někoho u ruky, ke komu bych vzhlížela, abych chtěla učit jako on.“*

Má nyní možnost někoho, kdo jí podá pomocnou ruku?

„Během 14 dní jsem byla spokojená. Nyní mám možnost se kolegů zeptat, ale není mi nikdo přiřazen. První půlrok bych někoho ocenila.“

Paní učitelka G: *„Ano, měla jsem uvádějícího učitele. Byl úplně úžasný. Kdykoli jsem potřebovala, tak mi pomohl a nejen on. I paní učitelka v paralelní třídě tu pro mě byla.“*

Má nyní možnost někoho, kdo jí podá pomocnou ruku?

„Ano.“

Paní učitelka H: *„Ano, měla jsem uvádějící učitelku, která plnila svou roli výborně, opravdu na 100 %. Kdykoli jsem potřebovala, byla ochotná mi s čímkoli poradit. Nejvíce oceňuji, že chodila do mých hodin na hospitace, následně mi poskytla zpětnou vazbu, co se jí líbilo, co by udělala jinak a nasdílela mi další nápady, které mohu využít ve výuce.“*

Má nyní možnost někoho, kdo jí podá pomocnou ruku?

„Ano. Jsem ráda za zázemí, které zde mám. Jsou zde zkušenější kolegyně, které mě ještě nikdy neodmítly a dokázaly mi vždy poradit. Dokonce i vedení je velmi vstřícné a mám zde otevřené dveře.“

Negativní zkušenost

Paní učitelka A: *„Neměla jsem tradičního uvádějícího učitele. Byla jsem v podstatě hozena do vody. Měla jsem vedle sebe paní učitelku, kterou jsem brala jako toho zkušenějšího učitele, nicméně ona nikdy nikoho neučila jako skupinu dětí, jen individuálně, spíš, než jako oporou, jsme společně diskutovaly naše přístupy, které jsme dávaly dohromady. A vytahovaly jsme z toho to nejlepší. Pak jsem se inspirovala od kolegů, ale uvádějící učitel to nebyl. Teď když přijde nový učitel, má zde podporu. Ale mám se na koho obrátit.“*

Má nyní možnost někoho, kdo jí podá pomocnou ruku?

„Ano, mám možnost. Jde mi o tu ventilaci informací. Nechci si nosit některé věci domů, tak si popovídáme, co se stalo. Jednou za týden máme 15 minut na popovídání. To potřebuji ze všeho nejvíce. Když potřebuju radu, jak vyřešit nějaké problémy, tak se obrátím na učitele, který řeší to samé nebo na vedení.“

Paní učitelka F: *„Uvádějící učitel mi byl pouze přiřazen. Vůbec se mi nevěnuje. Nesplnil má očekávání. Přišla jsem za ní s konkrétním problémem, že pokulháváme ve čtení. Uvádějící*

učitel mi jen řekl, že on s tím problémy nemá. Ohledně administrativy jsem se dozvěděla tak malinko informací, naštěstí jsem měla nějaký základ z vysoké školy. Ale když jsem měla vypisovat třídní výkaz, tak jsem nevěděla. Měl mi někdo zkontrolovat, že mohu vytisknout vysvědčení. Čekala jsem to od uvádějícího učitele, ale nestalo se tak. Musím říct, že jsem byla ráda, že jsem se mohla seznámit s jednou paní učitelkou, která šla na mateřskou, která mi podala pomocnou ruku, jak mám začít se čtením.“

Má nyní možnost někoho, kdo jí podá pomocnou ruku?

„Spíš jsem v kontaktu s kamarádkou, která také nastoupila na základní školu. Ještě s paní družinářkou.“

3.1.5 Reakce rodičů a následný vztah s rodiči

Tato kategorie se vztahuje k 5. výzkumné otázce, a to **Jak byli přijati a jaký mají vztah s rodiči?** Zaměřila jsem se na to, zda začínající učitelky cítily nedůvěru ze strany rodičů, či o sobě začaly kvůli jejich reakcím pochybovat.

Paní učitelka A: *„Nedůvěra od rodičů nebyla. Důvěru mi dávali, ale já jsem nedůvěřovala sobě.“* Když jsme se dostaly na komunikaci, jaká panuje atmosféra, paní učitelka reagovala: *„Přátelská atmosféra, plánujeme i společné akce. Splývají vztahy průvodce a rodič. Budujeme přátelské vztahy.“*

Paní učitelka B: *„Ano, cítila jsem z nich nedůvěru. Měli strach, jak to dopadne. Ale pak za mnou přišli a byli rádi, že mají mladou paní učitelku. Nedůvěru v sobě jsem necítila.“*

Paní učitelka C: *„Nedůvěru jsem nepocítila, spíše se ptají na systém, ve kterém jsou žáci vyučováni. Neměla jsem nějaký konflikt s rodiči. Snažíme se rodiče zvát do školy na nejrůznější akce. Nepochybovala jsem o sobě.“*

Paní učitelka D: *„Vůbec jim to nevadilo, byli rádi, že jsem aktivní a plná elánu a přinesu nové metody. Já i sama dělám věci navíc, které by ostatní učitelé asi nedělali. Píšu jim pokroky dětí. Když pořádáme vánoční tvoření, mám zde skoro celou třídu. Normálně chodí tak 5 maminek, já jich mívám 19. Cítila jsem z jejich strany důvěru.“* Ohledně atmosféry dodává: *„Atmosféra je teď mnohem lepší, během prvního roku jsme se stmelili a bylo to znát. Chodí již dobře naladěni.“*

Paní učitelka E: „Vzali mě docela dobře, mám štěstí na rodiče. Ale na prvních třídních schůzkách jsem se cítila blbě. Nevěděla jsem, zda mám sedět, stát, jak moc oficiálně to mám pojmut. Vůbec jsem nevěděla, co říkat. Naštěstí se pak ptali, tak to šlo. Nedostala jsem informaci, co mám říkat, všechno jsem si to dohledávala. Necítila jsem nedůvěru. Nikdo mi nedal sežrat, že jsem začínající. Ani si nejsem jistá, zda to ví, že jsem začínající učitel.“

Paní učitelka F: „Měla jsem hrozné první setkání s rodičem. Přišla si maminka stěžovat, že nejsem dostudovaná, že nemám na dveřích napsaný titul. Povyšovala se nade mne, že má střední pedagogickou školu a tchýně učí již 30 let. A že tomu rozumí. Podotkla, že to nedělá ráda, aby poučovala učitelku, jak učit, ale opravdu je to potřeba. To vše po měsíci mého působení. Ptala se mě, proč ještě neskládáme slabiky, že jsme zatím udělali jen samohlásky. Jelikož jsem byla vystrašená, nebyla jsem připravená, nevěděla jsem, jak reagovat. Tak jsem všechno odkývala, omluvila jsem se, ale zpětně jsem si uvědomila, že to byla hloupost.“
Následuje sebereflexe respondentky: „Neměla jsem na sebe nechat šlapat. Dále to pokračovalo, že si stěžovala, že nedávám domácí úkoly, o kterých, jak si pamatuji, na fakultě nebyla vůbec řeč. S ostatními nebyl problém. Ale já sama na sebe všechno vztahuji, hodně jsem o sobě začala pochybovat.“ Když opominula jeden negativní případ, popisuje komunikaci a přijetí vcelku pozitivně. „Až na jeden zmíněný případ byla v pořádku. Dokonce mě obdivovali, že studuji, a ještě k tomu pracuji. Další třídní schůzky byly již v pořádku.“

Paní učitelka G: „Musím říct, že mám perfektní rodiče. Ted' si nejsem jistá, zda jsem jim to řekla sama, nebo někdo jiný, že jsem začínající učitel a jejich třídu učím 1. rok. Asi sami vycítili, že to nebude špatné, že mají mladou paní učitelku. Jediná maminka za mnou přišla hned první den a upozornila mě, že je bývalá paní učitelka. Následně se za mnou i stavila, že bych měla učit jinak. Já jsem ji řekla svůj postoj, proč chci učit tímto způsobem. Nespokojená mířila tedy za vedením, které o situaci již vědělo a postavilo se za mě. Dnes je situace již urovnaná. Jeden z rodičů za mnou přišel i s tím, že je rád, že mají milou mladou paní učitelku než naopak. Nedůvěru jsem necítila. Pochybuji o sobě stále, ale ne z důvodu nějaké reakce rodičů. Bojím se, abych špatným směrem neovlivnila žáky. Zpětně si přehrávám situace, které se odehrály.“ Celkovou komunikaci hodnotí kladně až na jednu maminku.

Paní učitelka H: „*Letos to bylo velmi nepříjemné. Na začátku školního roku si mě rodiče vyžádali na schůzku, kde se mě ptali na velké množství otázek. A opravdu jsem si připadala jako by si mě proklepávali. Stále si pamatuji, jak to bylo nepříjemné a dodnes mám v sobě ten pocit. Když vidím, že mi rodič napsal vzkaz nebo email, tak o sobě začnu trochu pochybovat, zda jsem neudělala něco špatně, nebo zda jsem to udělala dobře a snažím si pro sebe mé chování obhájit.*“ Dále sdílí pocity o komunikaci s rodiči na třídních schůzkách. „*Třídní schůzky máme jen dvakrát do roka, kde řeším opravdu jen obecné informace, tak to není nic závratného. Dá se to přežít. Pokud potřebuji řešit něco konkrétnějšího jen ohledně jednoho z žáků, tak si sjednám osobní schůzku, konzultaci, kde řešíme věc mezi sebou. Nemůžu říci, že atmosféra na třídních schůzkách byla špatná. Vždy byla celkem dobrá.*“

3.1.6 Vztah k profesi

Závěrečná část zpracování výsledků rozhovorů se nevztahuje k žádné z výzkumných otázek, ale jde spíše o průzkum, jaký vztah mají paní učitelky po jednom, či více letech v praxi. Cítí se vyhořelé? Plánují z důvodu náročnosti profese odejít? Vadí jim nedostatečné finanční ohodnocení či nedostatečné uznání profese?

Paní učitelka A: „*Jsem unavená a už toho mám docela dost. Je to super být na této škole, ale jak se nemám čeho držet, tak je to vyčerpávající. Každé úterý máme poradou, kde řešíme koncepci školy. Pořád budujeme vzdělávací systém. Není to tak, že bych si odučila svou třídu a je to. Bavilo by mě se posunout k učení dospělých, odpočinout si od dětí. Potřebuju si od dětí odpočinout. Doufám, že se brzo dostanu na mateřskou. Už to tak i plánuji.*“ Následně jsme se zaměřily na nedostatečné finanční ohodnocení a uznání profese. „*Nikdy jsem neřešila finance. Šla jsem s tím do toho, že nezbohatnu. Nečekala jsem super platební kariéru. Nevnímám nedostatečné uznání profese, když se s někým bavím, tak to z toho ani nevyplývá. Nikdo to kolem mne neshazoval. A ani bych se tím nechtěla nechat ovlivnit.*“

Paní učitelka B: „*Učím velice ráda, ale nebaví mě třídnické věci. Vyřizování emailů, žádostí, vyplňování vysvědčení. A přijde mi, že je to převážná většina mého času. Nemohu mít skvělou přípravu, protože mám další povinnosti. Chci dále učit.*“ Dále se vyjadřuje k situaci, která je spojená s nedostatečným uznáním profese. Překvapilo mě, že se vrátila do situace, kdy byla sama ještě studentem vysoké školy. „*Vadilo mi, když shazovali má studia. Ty studuješ ped'ák. Ted' za tím vidím tu práci, co jsem odvedla, takže ať si každý říká, co chce. Je to*

náročné, hlavně 3 první měsíce. “ Na finanční stránku kouká pragmaticky. „Ano, je to málo placené. Je to strašný nával práce. Člověk nemůže jít za penězi. Kdybych šla za penězi, tak to nedělám. Není to na uživení rodiny. Zatím děti živit nemusím. “

Paní učitelka C: *„Učím velice ráda, jsem spokojená v této škole, v tomto systému. Nedělám to kvůli uznání, abych rostla v kariérním žebříčku. Nevadí mi to ani. Mě ta práce baví, a to je pro mě nejdůležitější. “* Paní učitelka C bere věci tak, jak jsou, a proto i reakce na nedostatečné finanční ohodnocení: *„Mohlo by to být lepší, ale nestěžuji si. “*

Paní učitelka D: *„Učím ráda, neuvažuju o změně povolání, ale chtěla bych si odpočinout a jít na mateřskou. Jsou s prvňáčky náročné chvíle. “* Oproti ostatním se více vyjádřila k nedostatečnému uznání profese a finančnímu ohodnocení. *„Ano, vadí mi to. Dělam tady tolik práce, trávím zde tolik času. Takové energie musím ze sebe vydat. A tak bych chtěla více uznání a finančního ohodnocení. Ale nedělám to pro peníze. Vím, že jde o tabulkové platy, že mi ředitel nemůže dát více. Ale doma jsem pak úplně mrtvá. Zvažovala bych o menší škole, kde budu mít méně dětí. Přeci jen 30 dětí je opravdu hodně. “* Neplánuje odejít ze školství, ale uvažovala nad změnou základní školy. *„Uvažovala jsem nad soukromými školami, ale bojím se, že to tam bude fungovat jinak a děti budou svaté. Tady si mohu vyzkoušet různé věci, mám jisté prostředí. Podporu ve vedení. “*

Paní učitelka E: *„Baví mě učit, ale hodně mi vadí nedostatečné uznání profese. “* S platovým ohodnocením je spokojena z důvodu působení na soukromé škole. *„Vcelku dobré, jsem na soukromé škole. “* Neplánuje odejít.

Paní učitelka F: *„Můj vztah je takový rozpolcený. Říkám si, že za ty peníze je to pěkná práce. Byla jsem zvyklá, že v rámci studia jsem tolik peněz neměla. Nemůžu říct, že bych velice ráda učila, neustále jsou to starosti. Někdy se mi stává, že 4 vyučovací hodiny opravdu přetrpím. Chtělo by to ještě jinou možnost. O změně také neuvažuji, protože mi vyhovuje časová náplň. “* Následně dodává: *„Nikdy jsem se nesetkala s tím, že by mi někdo řekl, že jsem jenom učitelka. “* V rámci financí je vcelku spokojená, ale stejně jako paní učitelka B zatím nemusí živit děti. *„Já jsem spokojená. Když to vidím u přítele, který pracuje 12h směny. Ale musíme to brát tak, že neživím děti. A jsem naučená na to, že si nevyskakují, žily jsme 3 ženy z jednoho platu. “*

Paní učitelka G: „*Už kdysi jsem si naplánovala, že chci učit a teď jsem fakt šťastná tam, kde jsem a že doopravdy učím. Nedovedu si představit, že bych dělala něco jiného. Samozřejmě se vždycky objeví něco nepříjemného, viz nějaký rodič, nebo děti něco nechápou. Ale myslím si, že jsem na správném místě. Teď je můj plán udělat veškerou přípravu od 1. do 5. třídy, abych měla další roky volněji a měla více volného času pro sebe.*“ Paní učitelka G je pozitivní člověk, kterého baví učit a nestěžuje si ani na nedostatečné uznání profese, ani na finanční ohodnocení. „*Já jsem spokojená. A jestli si někdo myslí, že jsme něco méně, ať si to myslí. S tím, co dělám já, jsem spokojená. Pokud to někomu vadí, tak ať. Je důležité vyjít s tím, co mám. Ano, je to málo ohodnocené, když se studuje pět let na vysoké škole, ale jsou i horší podmínky, než máme my, učitelé.*“

Paní učitelka H: „*Po dvou letech, co učím, jsem ráda, že jsem zvolila toto povolání. Učím ráda, opravdu mě práce s dětmi baví, neuvažuju o změně. Velmi často se potýkám s nedostatečným uznáním profese, ne vždy je to příjemné. Samozřejmě bych uvítala lepší finanční ohodnocení, ale určitě to není důvod k odchodu.*“

Žádná z dotazovaných respondentek neplánuje odejít, i přes veškeré peripetie, co během svého povolání zažily. Všechny učí rády, ale některé z nich by si chtěly na chvíli odpočinout a dát si pauzu od dětí, protože se jedná o náročnou profesi.

3.2 Zpracování výsledků dotazníkového šetření

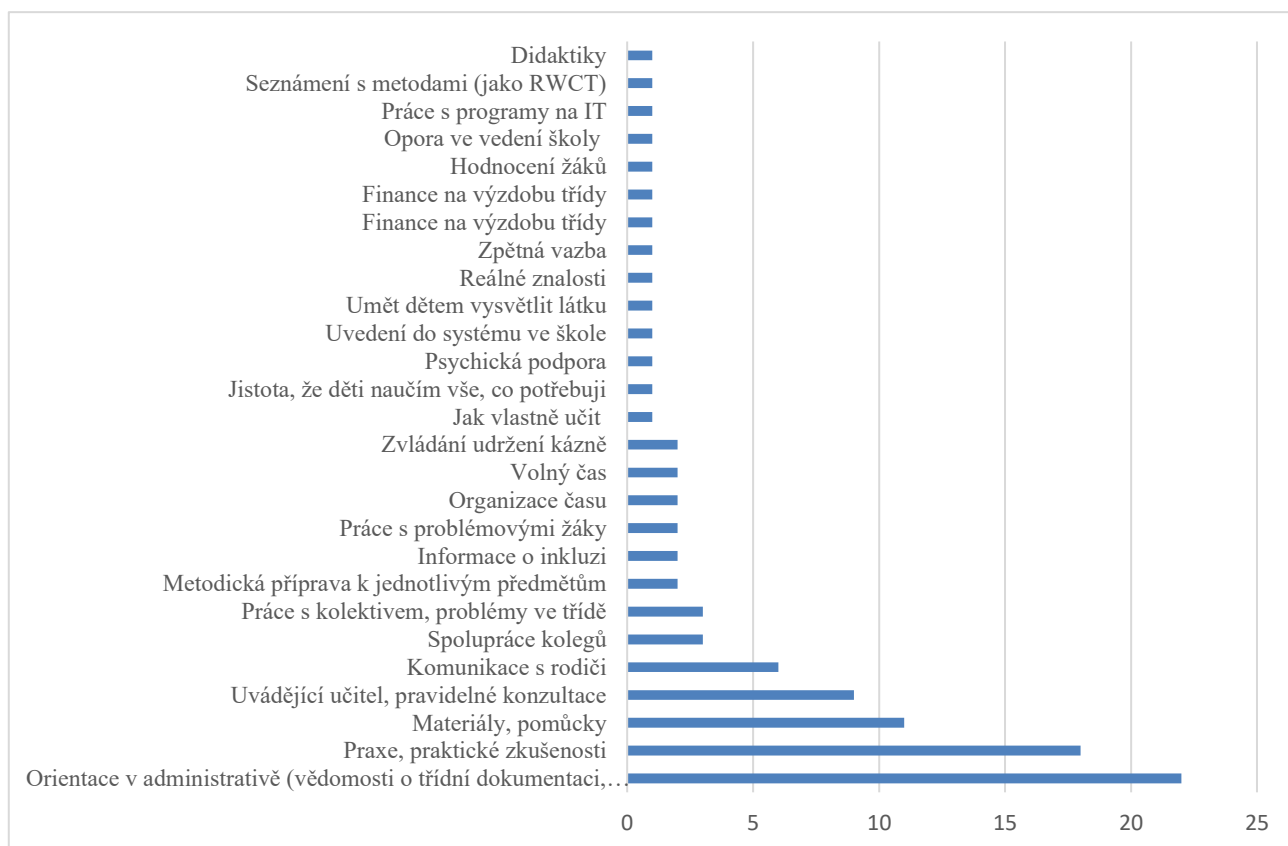
V následující části se zaměřím na výsledky získané v dotazníkovém šetření, které jsem zpracovávala do grafů pomocí MS Office – Excel.

1. Co Vám nejvíce chybělo po nástupu do školy?

V rámci výzkumu se ukázalo, že nejvíce začínajícím učitelům scházela povědomost o veškeré administrativě (22 respondentů), následně praxe a praktické znalosti (18 respondentů) a třetím nejčastěji zmíněným bodem byly materiály a pomůcky, které ve školách neměli k dispozici (11 respondentů). Mezi další zmíněné oblasti patří: uvádějící učitel a pravidelné konzultace (9 respondentů), komunikace s rodiči (6 respondentů), práce s kolektivem a problémy ve třídě (3 respondenti), spolupráce kolegů (3 respondenti), metodická příprava k jednotlivým předmětům (2 respondenti), informace o inkluzi (2 respondenti), práce s problémovými žáky (2 respondenti), organizace času (2 respondenti),

volný čas (2 respondenti), zvládání udržení kázně (2 respondenti). Zbylé odpovědi byly sdílené vždycky jedním respondentem.

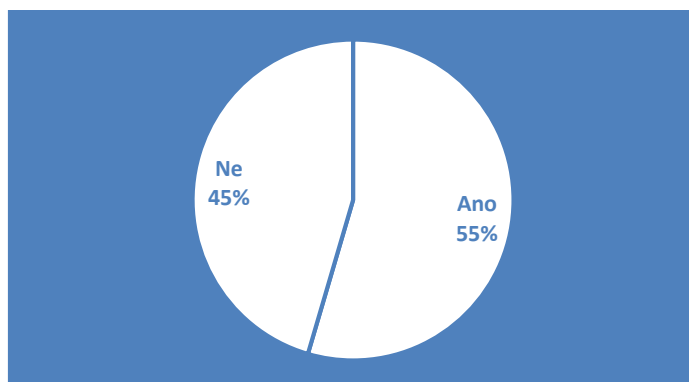
Jednalo se o otevřenou otázku, abych měla možnost získat co nejpřesnější data. Z důvodu návratnosti celého dotazníku jsem ji zvolila jako nepovinnou. I přesto ji 98 respondentů vyplnilo.



Graf 6 Co postrádají začínající učitelé?

2. *Cítil/a jste se připraven/a na učení?*

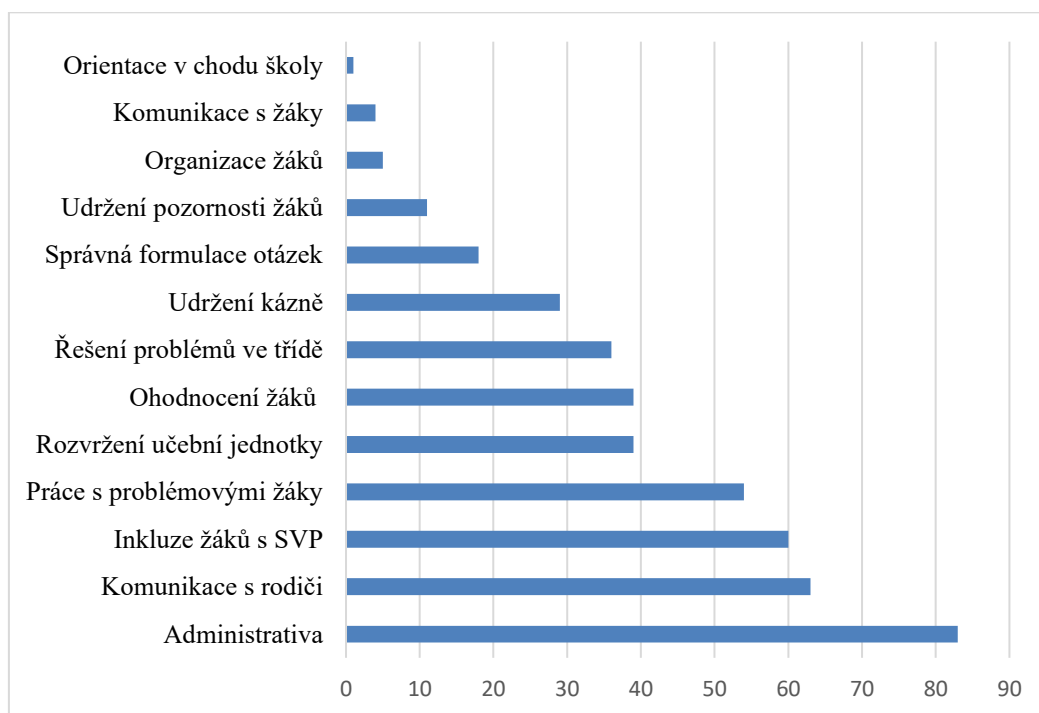
Ze všech 110 dotazovaných se 60 učitelů cítilo připravených, ale 50 z nich ne.



Graf 7 Připravenost na učení

3. *Zaškrtněte úkony, které pro Vás byly v začátcích těžké.*

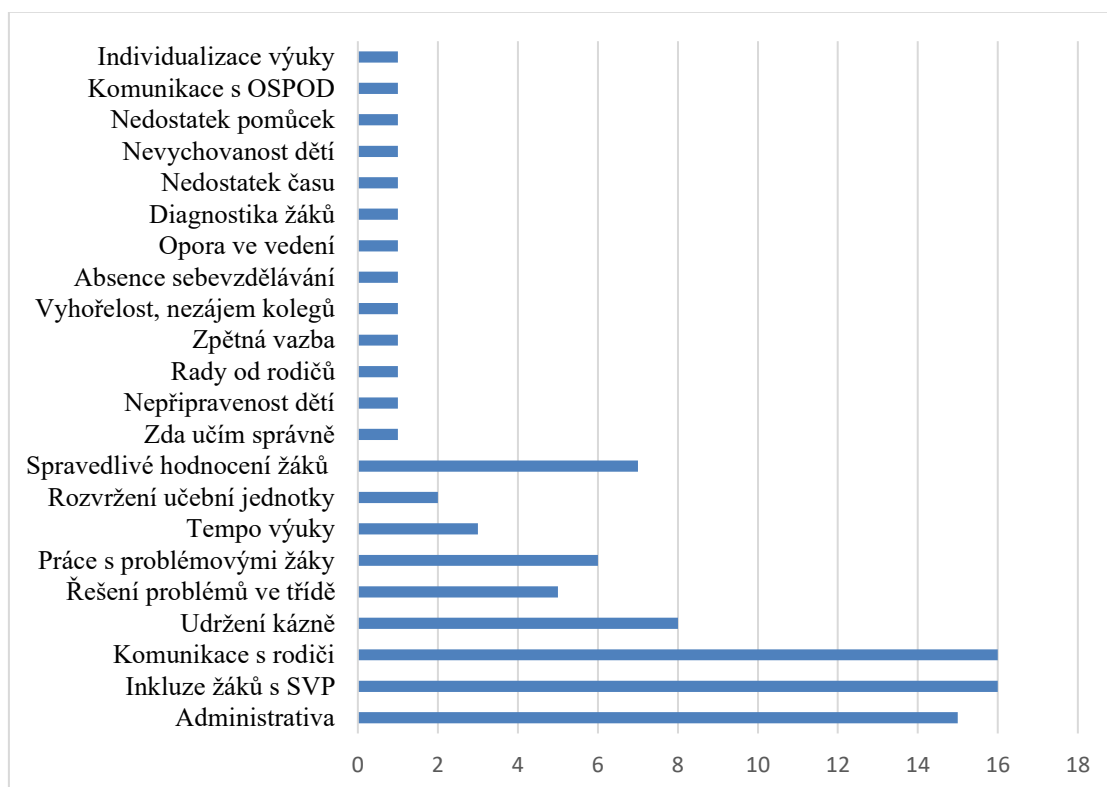
Otázka č. 3 byla vytvořena jako polootevřená, respondenti dostali na výběr ze 12 možností, přičemž mohli cokoli vyplnit do kolonky „jiné“. Největší výzvy, které jim připravil nástup do nového zaměstnání, jsou administrativa (83 respondentů) a komunikace s rodiči (63 respondentů). Pouhý jeden respondent využil možnosti vlastní odpovědi – orientace v chodu školy.



Graf 8 Problematické činnosti

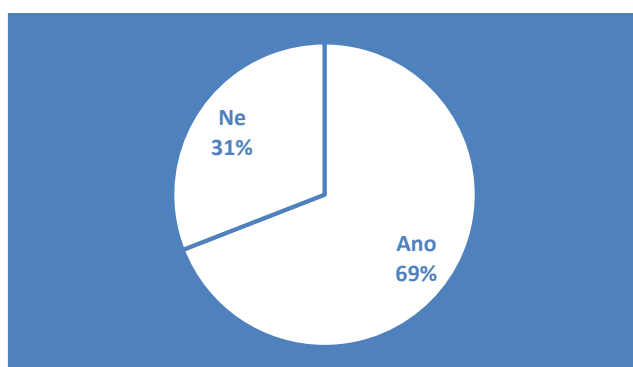
4. Jsou nějaké problémy, které stále přetrvávají? Pokud ano, popište je.

Otázka č. 4 byla vytvořena jako otevřená a dobrovolná, ale vyplnilo ji 91 respondentů. Výzvy, které nepřestali řešit od začátku svého působení na základních školách, jsou především: komunikace s rodiči (16 respondentů), inkluze žáků s SVP (16 respondentů), orientace v administrativě (15 respondentů).



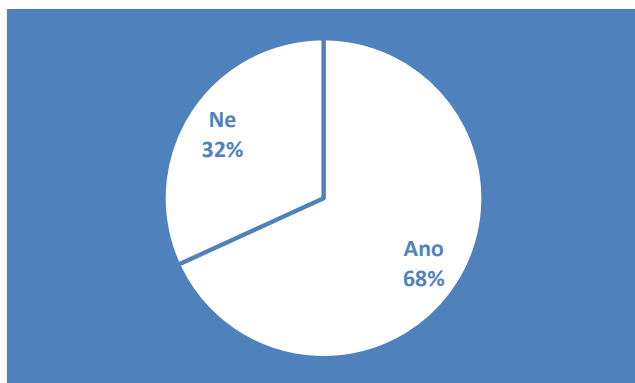
Graf 9 Přetrvávající problémy

5. Jste spokojen/a s materiálním vybavením školy?



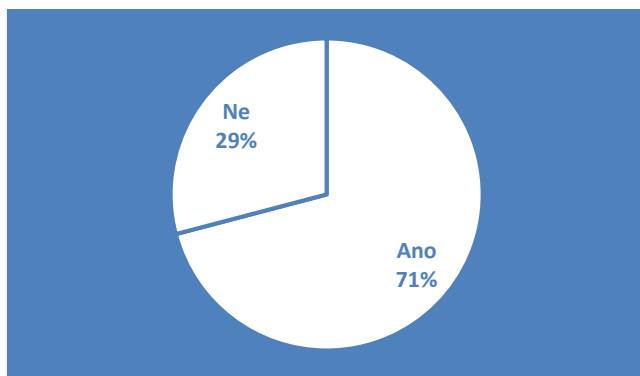
Graf 10 Spokojenost s materiálním vybavením

6. *Byl/a jste připraven na časovou náročnost profese?*



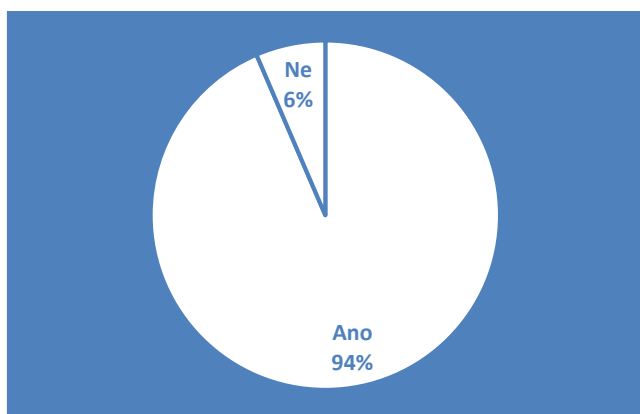
Graf 11 Časová náročnost profese

7. *Měl/a jste možnost uvádějícího učitele (mentora, párového učitele,..)?*



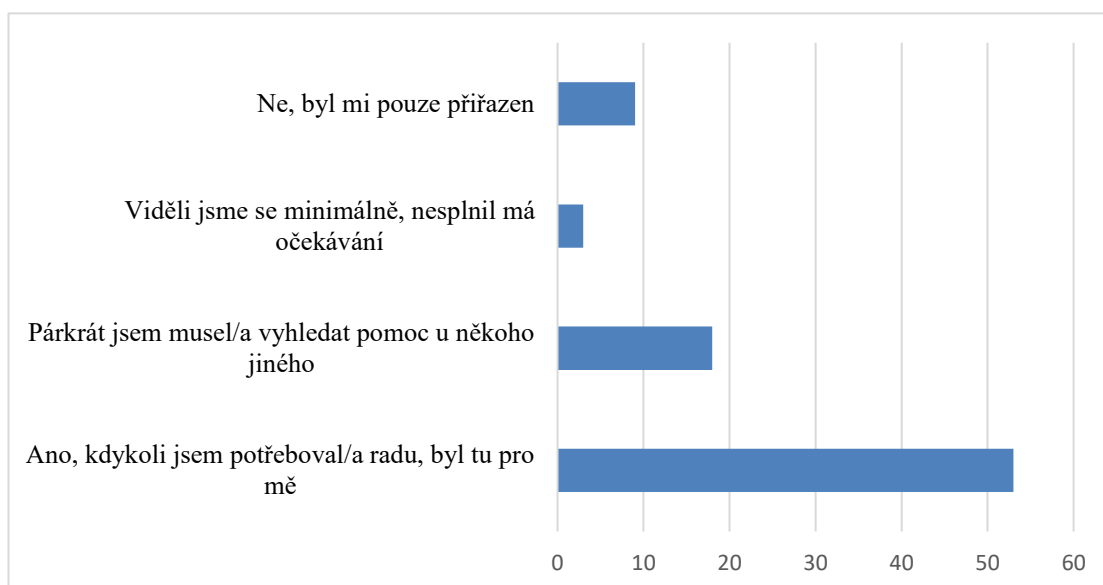
Graf 12 Možnost uvádějícího učitele

8. *Pokud ne, uvítal/a byste ho?*



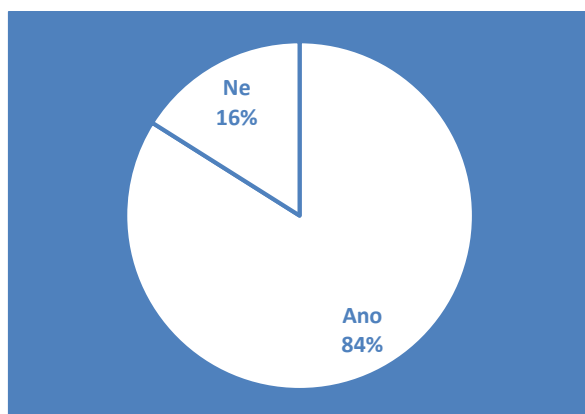
Graf 13 Uvítání uvádějícího učitele

9. Pokud jste měl/a možnost uvádějíciho učitele, věnoval se Vám dostatečně?



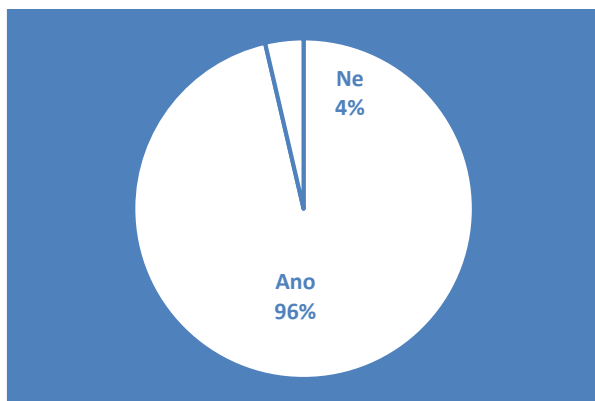
Graf 14 Ohodnocení uvádějíciho učitele

10. Pokud jste měl/a možnost uvádějíciho učitele, pomohl Vám?



Graf 15 Pomoc uvádějíciho učitele

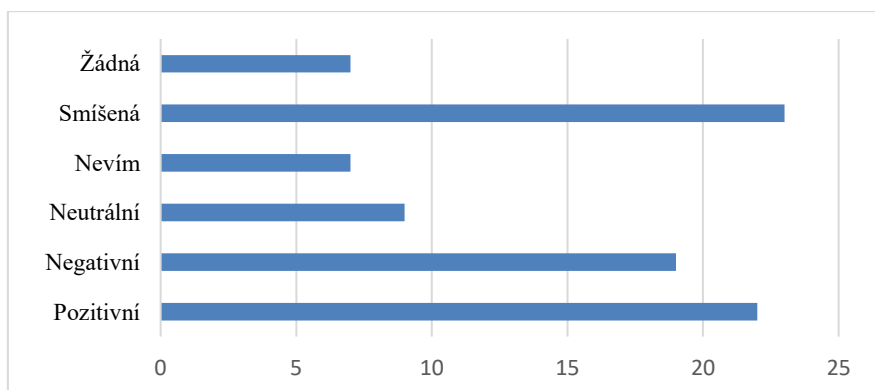
11. Máte možnost někoho, kdo Vám nyní podá pomocnou ruku, když potřebujete?



Graf 16 Pomocná ruka

12. Jaká byla reakce rodičů, když se dozvěděli, že třídní učitel/ka je čerstvý absolvent, čerstvá absolventka?

Otázka č. 12 byla nepovinná z důvodu otevřené odpovědi. Celkem 87 respondentů sdílelo svou zkušenost. Z důvodu velmi rozdílných odpovědí, uvádím výsledný graf, ale i celé výpovědi začínajících učitelů, které jsou děleny do 6 kategorií podle reakce rodičů (pozitivní, negativní, žádná, smíšená, neznámá, neutrální).



Graf 17 Reakce rodičů

- Pozitivní reakce

1. „Pozitivní, kladná.“
2. „Reakce byla dobrá.“
3. „Bez problému, reagovali dobře. Pokud cítili obavy, nebylo to na nich znát. Velice jsme si rozuměli a nyní byli zklamáni, že již třídu učit nebudu.“

4. „Tešili sa novým metódam výučby.“
5. „Byli překvapeni, nechtěli učitelku důchodkyni, přišlo se na mě podívat 50 dospěláků.“
6. „Učila jsem, když jsem byla ještě studentkou a žádný z rodičů se nad tím nepozastavil. Naopak mi někteří drželi palce při dokončování.“
7. „Kladná, byli velmi rádi, byla jsem výměna za vyhořelou učitelku.“
8. „Byli rádi, protože jsem se snažila být s dětmi aktivní.“
9. „Pozitivní.“
10. „Velmi dobrá, překvapilo mě, že jim nevadilo, že ještě nemám školu dostudovanou.“
11. „Kladná, bez problémů.“
12. „Kladná.“
13. „Přijali to pozitivně.“
14. „Byli rádi a byli ochotni pomáhat a domlouvat se.“
15. „Nebyl problém.“
16. „Nevadilo jim to.“
17. „Byli rádi.“
18. „Přijali mě velice mile. Nikdo s tím problém neměl.“
19. „Neměli problém.“
20. „Těšili se na nové přístupy a jiné metody než má předchůdkyně.“
21. „Byli nadšení.“
22. „Nevadilo jim to.“

- Negativní reakce

1. „Nic moc. Stále mě kontrolovali (např. jestli jsme s učivem stejně jako paralelní třída, jestli známkuji stejně jako ostatní kolegyně,...)“
2. „Nejdřív údiv a strach, ale alternativa byla vyhořelá šílená učitelka důchodového věku, takže mě vzali na milost.“
3. „Rozporuplná a ze začátku byla cítit nedůvěra z jejich strany, že děti zvládnou vše naučit.“
4. „Psali petice na mé odvolání.“
5. „Zpočátku měli obavy.“

6. „Někteří (problematictí) dali znatelně najevo, že jsem pro ně mladá, nezkušená, neschopná. Dříve, než stihl školní rok pořádně začít.“
 7. „Nic moc.“
 8. „Hodně mi to dávali sežrat, byli sprostí a arogantní. Ne všichni, ale byla to většina. Samozřejmě urážky na moji osobu jsem se dozvíдалa od dětí druhý den ráno.“
 9. „U některých velmi zlá.“
 10. „Netvářili se na to.“
 11. „Někteří se snažili ovlivňovat mé hodnocení žáků, radit ohledně řešení problémů s kázní apod.“
 12. „Velice negativní.“
 13. „Nedůvěra, doma děti musely dopodrobna říct, co se dělo ve škole.“
 14. „Nic nahlas neřekli, ale až později mi někteří sdělili, že se báli, ale přesvědčila jsem je, že vlastně není čeho se bát :)“
 15. „Rozpačitá.“
 16. „Tvářili se nedůvěřivě.“
 17. „*“Mladá učitelka”* = nová, nezkušená“
 18. „Jeden rodič si stěžoval ihned, jak se to dozvěděl paní ředitelce (začínala jsem jako třídní v 1. třídě). Po měsíci a zjištění, že děti mě mají rády a výuka je baví, se mi omluvil.“
 19. „Zkoušeli mě poučovat.“
- Žádná reakce
 1. „Tato informace jim nebyla přímo sdělena, nikdo se tím vyloženě nezabýval.“
 2. „Neřešili to.“
 3. „Nikdy se to nedozvěděli, nejsem blázen, abych jim to říkala. Navíc jim do toho nic není.“
 4. „Žádná.“
 5. „Nevěděli to. Nikdo to neřešil. Rodiče mi důvěřovali.“
 6. „Bez odezvy.“

7. „Žádná, v dnešní době chtějí převážně mladé učitelky, propojují více činnosti s hrou.“

- Smíšená reakce

1. „Někteří byli rádi, někteří mi stále předhazovali, co já vím, nemám zkušenosti, nemám děti.“
2. „Většina rodičů byla spokojená, s některými jsme si museli vybudovat hranice a mantinely.“
3. „Nejprve byli rozpačití, ale po krátké době mi sami začali děkovat za přístup k dětem a za to, co dělám pro děti navíc.“
4. „Někteří reagovali kladně, jiní měli určitě jisté obavy.“
5. „Jak u koho – u některých očekávání změn, u některých záporná – je mladá, nic neumí.“
6. „Někteří byli rádi, 2 rodiče si dali dítě do paralelní třídy.“
7. „V celku dobré, ale někteří mne nepovažují za autoritu a řeší veškeré problémy pouze u ředitele.“
8. „Ve většině případů vše v pořádku.“
9. „Jak u koho, někteří rodiče si do dnes myslí, že bych některé věci měla dělat za ne a v hodinách i za jejich děti.“
10. „Většina rodičů bez problémů, někteří se snažili radit a poučovat.“
11. „S rodiči jsem si rozuměla, avšak na začátku na prvních třídních schůzkách jsem z jejich očí cítila jakousi nedůvěru. Přece jenom místo zkušené učitelky dostali žáci mladou, nezkušenou. Nakonec se mi však dostala spousta poděkování za mou práci.“
12. „Většinou bez problémů.“
13. „Spíše zvědavost, ale kupodivu důvěra v mé schopnosti.“
14. „Zprvu nedůvěřivá, obezřetná.“
15. „Vesměs pozitivní.“
16. „Povětšinou pozitivní.“
17. „Nevěděli co čekat.“

18. „Ve většině případů dobrá, byli rádi za mladou paní učitelku. Jen jedna maminka s tím měla od začátku problém, ale zbytek rodičů stál při mně.“
19. „Smíšená, někteří byli rádi, někteří měli obavy.“
20. „Kdopak to asi bude.“
21. „Převážně pozitivní.“
22. „V první třídě, kterou jsem dostala, byli většinou ochotni pomoci, v mé druhé třídě toho naopak docela zneužívali.“
23. „Někteří to vítali, jiní měli strach. Ale spíše pozitivní ve smyslu, že bude mladá, bude učit jinak, kreativněji...“

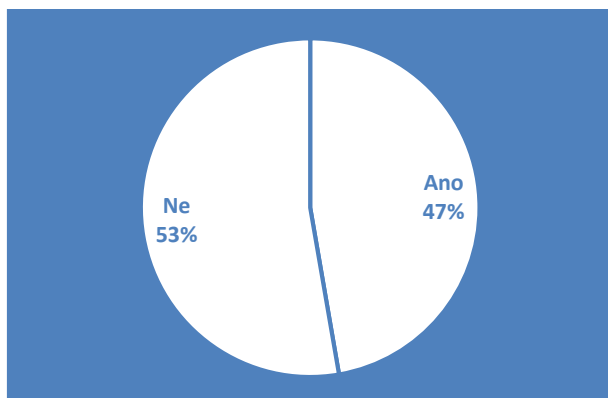
- Nevím, jaká byla reakce

1. „Nevím.“
2. „Netuším.“
3. „Nevnímala jsem, že by to nějak řešili.“
4. „Nevím.“
5. „Nevím o žádné.“
6. „Nevím, nikdo z rodičů se mi nesvěřil.“
7. „Netuším.“

- Neutrální reakce

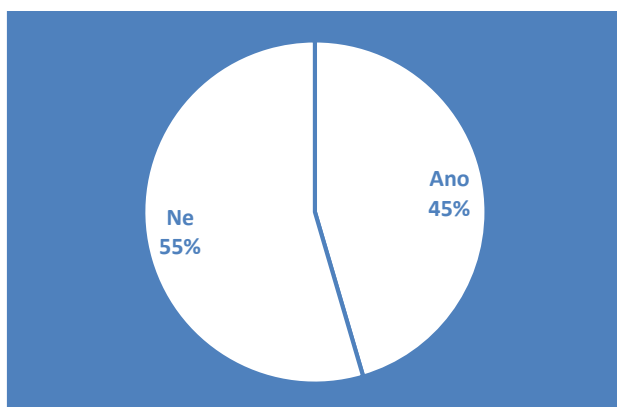
1. „Neměli žádné výhrady.“
2. „Ani v nejmenším jsem nepozorovala, že by to rodičům vadilo, vůbec na to nereagovali.“
3. „Více méně neutrální.“
4. „Nic nenamítali.“
5. „Neměli s tím problém, alespoň mi nedali nic najevo.“
6. „Nevadilo jim to nebo to neřešili.“
7. „Nesetkala jsem se s negativní reakcí.“
8. „Bez problémů.“
9. „Na toto téma jsem s rodiči nehovořila, nebyla nijak zvláštní.“

13. *Cítil/a jste nedůvěru?*



Graf 18 Nedůvěra v začínajícího učitele

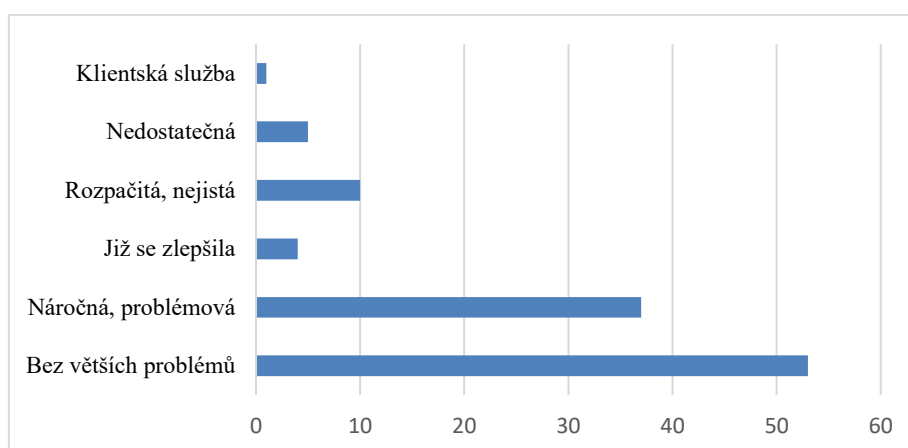
14. *Začal/a jste o sobě (jako o učiteli) pochybovat?*



Graf 19 Pochyby o sobě jako začínajícím učiteli

15. *Jak byste popsal/a komunikaci s rodiči?*

Otázka č. 15 byla povinná pro všechny respondenty a zaměřovala se na stávající komunikaci s rodiči. Jak ji začínající učitelé hodnotí s odstupem času? Jelikož se jednalo o otevřenou otázku, přikládám pár ukázek výpovědí.



Graf 20 Komunikace s rodiči

„Klientelismus, musím jim jít na ruku, ať mám od nich pokoj, maily večer a o víkendu běžná věc.“

„Někteří rodiče se chovají povýšeně nebo agresivně ale takoví jsou i u starších kolegů. Jinak komunikace probíhá obvykle bez problémů.“

„Komunikace s rodiči bezproblémových žáků je v pořádku. Někdy je náročné řešit problémové chování dětí s těmi rodiči, jejichž děti za ně mohou.“

„V současnosti už bezproblémová a přátelská. Že začátku časově náročná, protože jsem se snažila vše psát stoprocentně korektně.“

„snaha ze strany rodičů ovlivňovat dění ve škole – mluvit do toho, jak a co mám učit, jak jejich dítě hodnotit apod. Postupně se mění, ale někteří i nadále mají pocit, že všechno ví, protože přece do školy chodili.“

„Jak se říká – ve školství nebojujeme s dětmi, ale s rodiči. Někteří byli velmi shovívaví a hodní. U přesto kladné ohlasy, se našla maminka (problémového dítěte), která měla vyhraněný názor na mě.“

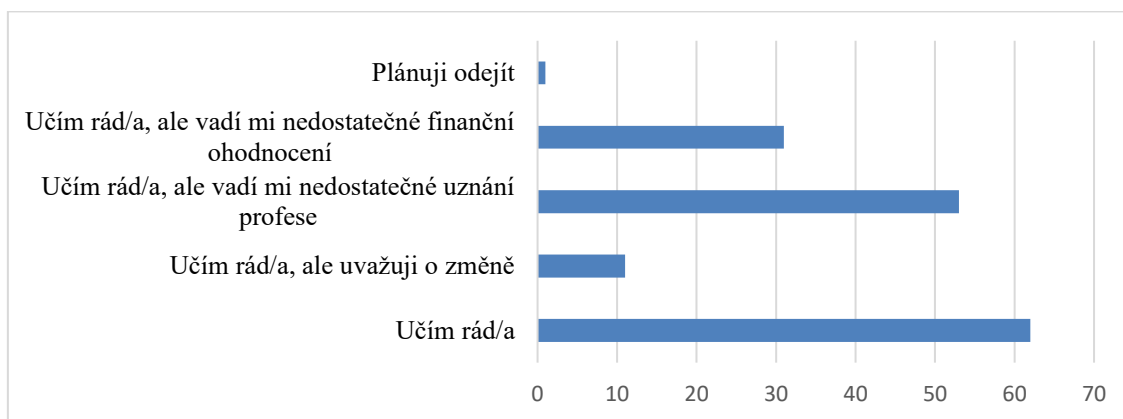
„S některými katastrofa. Vyčítali mi, že sama nemám děti, tak proč jim radím...“

„V průběhu let na mě někteří koukali jako na někoho, koho můžou poučovat a mluvit mu do práce.“

„S inteligentními rodiči a tatínky to bylo vždycky v pořádku. Hodně matkám byl ale s prominutím zakázala vstup do školy úplně, dokáží bohužel dělat neskutečné věci. Mají tendence do "všeho" mluvit, za "vším" horším vidět jen učitele, myslí si, že mají

právo na "vše" a ve "všem" pravdu a mnohdy je prakticky nemožné s nimi nějak rozumně domluvit a na něčem dohodnout. “

16. Jaký je Váš vztah k profesi nyní?



Graf 21 Vztah k profesi nyní

17. Sdílení zkušeností

Poslední částí mého dotazníku patřila začínajícím učitelům, kteří se chtěli dobrovolně podělit o své zkušenosti nebo cítili potřebu se ještě k čemukoli, co bylo zmíněné v dotazníku, vyjádřit.

„Nastoupila jsem po vysoké škole na ZŠ malého typu – sice máme oba stupně, třídy paralelní, ale ve třídách je příjemný počet dětí (18-22) na prvním stupni. Pracuje se tedy pěkně, je na děti více času individuálně. Sice mi nebyl přidělen uvádějící učitel, ale naštěstí kolegyně na 1.stupni byly ochotné a snažily se mi poradit. Bohužel za to ale nebyly ohodnocené a svými dotazy jsem jim přidělovala práci. “

„Samozřejmě, že největší zátěží jsou děti s IVP dle druhu podpor. opatření – začíná to být velký problém hlavně u dětí s LMP (já sama takové dítě ve třídě nyní jeden rok měla). Naše škola nemá školního psychologa ani speciálního pedagoga, takže člověk nemá za kým jít, protože zkušenosti kolegů s těmito dětmi jsou malé. “

„Je to krásná profese, která mne moc baví. Nebaví mne, ale řešit neustálé urážky ze strany neodborné veřejnosti, nespokojené rodiče s mým postupem stran jejich "výjimečných" ratolestí apod. “

„Nedostatečné nám boli vysvetlené všetky úlohy súvisiace s triedníctvom a klasifikáciou /nie teoreticky / Na fakultách tomu venujú veľmi málo času...“

„Jsem začínající učitel hned po studiu. Ve 43 letech si kolegové neuvědomují, že nějakou pomoc a radu potřebujete.“

„Možná jsem narazila jen na špatné složení tříd jak rodičů a žáků, ale hlavně bohužel na vedení školy, které má problém v komunikaci se svými podřízenými... Snad se po mateřské vrátím k učení, ale bohužel 3 roky, které jsem si prožila (šikana ze strany žáků i vedení školy), se mi hodně vryla pod kůži. Jinak přeji hodně štěstí.“

„K některým otázkám jsem se potřebovala vyjádřit, tak jsem to řukla na linku poblíž...Loni jsem vážně uvažovala o odchodu ze školství. Odešlo ze třídy 8 rozcapených dětí (za 3 roky) a přišlo 6, které změnily kolektiv k lepšímu a to dost výrazně...takže 5. ročník jsem si už zase užívala a konec dokonce oplakala. Vždy jsem byla nadšenec do školství a aktivit s dětmi, ale opravdu je to mnohem náročnější...hlavně kvůli výchově. Je potřeba snížit počty dětí ve třídách...Týden ve Finsku mě úplně nabil, získal, myslím, že se dá spousta kroků udělat i u nás....“

„Přeji vám hodně štěstí a chuti :-) Pouze kvůli ohodnocení či uznání člověk učit nemůže, buď to tam je nebo ne :-) Ať se daří!!:-)“

„Ta práce je strašně moc náročná a intenzivní, někteří nechápou, co tam tak dlouho dělám, ale pokud chcete zažít pocit uspokojení z práce, jděte učit! Ty výsledky za to stojí!!!“

„Jakmile se vedení postaví proti svým učitelům (navíc když vykonají kroky, které byly předem doporučeny), nepodrží je před rodiči, nepomůže, když je potřeba a žádají o pomoc, není divu, že odcházejí ze školství. Já jsem po této 10. měsíční zkušenosti změnila školu a doufám, že se mi podařilo najít lepší vedení.“

„Práce s dětmi je moc fajn a moc mě baví. Ráda bych u ní zůstala, ale plánuji ze školy odejít někam do klidu, protože ty nervy s rodiči a špatně nastaveným systémem v čele s inkluzí a věčným vyplňováním nesmyslných papírů na úkor energie, kterou je potřeba dětem věnovat, za to bohužel nestojí.“

„Začátky jsou těžké, ale když pak vydržíte první rok, je potom moc fajn pocit, když přijde někdo nový a vy vzpomínáte, jak jste se “loni” také cítila...“

„Nebát se složitějších situací na první pohled neřešitelných, ty nás po jejich zvládnutí mohou posouvat o kus dál nejen v pracovním životě, a nebát se o věcech hovořit a ptát se.“

„VŠ mi přinesla pouze titul a ztracených 5 let života. Bohužel nejvíce mě na povolání připravila SŠ pedagogická a následně kolegyně v zaměstnání. To co jsem se naučila a pochopila za 1. rok v zaměstnání jsem nezískala za celých 5 let na VŠ. Výuka na VŠ by se měla radikálně změnit.“

Při analýze dotazníků jsem se mimo jiné zaměřovala na rozdíly mezi jednotlivými vysokými školami, které se objevily v dotazníkovém šetření, zda studenti z jiných měst jsou vystaveni odlišným výzvám. Avšak jednotlivé problémy a nepřipravenosti se v rámci pedagogických fakult velmi prolínají, a tak můžeme konstatovat, že rozdíly jsou zanedbatelné. Velkou výhodou však představuje předmět zaměřen na administrativní činnosti, který je vyučován v Ústí nad Labem.

3.3 Soubor doporučení očima začínajících učitelů

V rámci mého kvalitativního i kvantitativního výzkumného šetření vznikl soubor doporučení z řad učitelů, co by ocenili v přípravě na povolání učitele. Popsali, jaký předmět by jim vyřešil některá trápení, která je potkala.

- Partnerská komunikace, komunikace s rodiči

Téměř všechny paní učitelky by ocenily zavedení předmětu o komunikaci na pedagogické fakulty. Paní učitelka H uvedla podstatnou informaci. *„Uvítala bych, kdyby fakulta umožnila řešit reálné situace s rodiči. Dát pár příkladů, jak reagovat, když... Nějaké tipy, jak vypadat sebevědomě.“*

I paní učitelka C již popisuje možnou náplň předmětu. *„Jak podat rodičům špatné informace, jak s nimi navodit partnerský vztah na bázi spolupráce. Jak s nimi řešit problémy?“*

- Více praxí

Respondentky udávají, že to, v čem se cítí jistě, si odnesly právě z praxe, kde mohly vidět reálné situace ve vyučování. Teoreticky se různé věci naučily, ale jak říká paní učitelka F,

„jak to řešit v praxi, to si jistá nejsem. Nevím, jak na to. Vím, že ADHD má 3 různé možné příčiny, ale která z nich je právě u daného žáka?“

- Třídnický management, třídnické hodiny

Paní učitelka B: *„Umět vést třídnické hodiny, abych věděla, co se tam má dít. Jaká témata, aktivity bych měla dělat.“*

Paní učitelka D: *„Třídní management – sepsat, co to obnáší, co máme umět. Pustit nás k třídním, aby nám to ukázali.“*

Paní učitelka E: *„Jak vést třídní schůzky, co všechno jim máme říct.“*

- Organizace pro podporu pedagoga

Paní učitelka B se zamýšlela i nad seznamem nejrůznějších organizací, na které by se mohla obrátit, aby jí pomohly vyřešit problémy ve třídě.

„Jaké všechny možnosti mám, když mám takový a takový problém? Jaké organizace mi pomůžou? Když máš tento problém, musíš se obrátit sem. Když neumí psát – zajdi s ním sem.“

- Administrativa (včetně individuálního vzdělávacího plánu, plánu pedagogické podpory, tematických plánů)

Paní učitelky by uvítaly předmět, který by popsal, co všechno se ve škole musí vyplňovat a jakým způsobem. Sdílím příspěvek paní učitelky E: *„Shrnutí toho, co dělají učitelé po škole. Jak zapisovat do třídnice, doted' nevím, zda zapisuju správně. Bezpečnostní věci.“*

- Hlasová hygiena a psychohygiena

Paní učitelka E: *„Psychohygienu – mám pocit, že musím dostat všechny děti do ideálního stavu, ale to nejde. Kolikrát jsem tak frustrovaná, že jsem žákům nic nepřinesla, nepředala. Nedokážu se od toho oprostit, mluvím o tom i doma.“*

- Obsahy vzdělávání

Respondentky by ocenily, kdyby vznikl předmět, který by je naučil, kdy a co mají žáky učit. Jaké učivo následuje po právě odučeném?

Jeden z návrhů přišel od paní učitelky G: *„Aby každý rok pedagogické fakulty byl věnován jednomu roku na první stupni základní školy, 1. ročník na fakultě by se probírala detailně celá první třída na základní škole.“*

- Praktické tipy na čtení, literární gramotnost
- Přehled o učebnicích

Paní učitelka B uvádí, že by se chtěla více dozvědět o učebnicích, jaké jsou dobré a jaké ne.

- Řešení konfliktů

Paní učitelka B: *„Jak vyřešit konflikt, aby byli všichni spokojení a už se to neopakovalo.“*

- Práce s dětmi s SVP
- Hodnocení
- Více didaktik
- Právo (práva a povinnosti pedagogů, GDPR)

Závěr

V závěrečné části diplomová práce, která se zaměřuje na problémy začínajících učitelů, vyhodnotím splnění cíle a shrnu získané výsledky šetření. Mým hlavním cílem bylo identifikovat klíčové problémy, se kterými se učitelé na počátku své profesní dráhy potýkají.

Práce se skládá ze dvou částí: teoretické a praktické. Teoretická část je rozdělena na pět kapitol, přičemž první kapitola je věnována profesi učitele, jejímu vymezení, druhá začínajícímu učiteli, jeho dovednostem a začátkům v novém zaměstnání. Třetí kapitola patří nejčastějším problémům učitelů začátečníků, které jsou děleny do čtyř hlavních oblastí: nástupní podmínky, stav materiálního vybavení školy, dovednosti učitele, prestiž a postavení učitele. Předposlední kapitola je věnována vzájemné kolegiální podpoře, která může být realizována nejrůznějšími způsoby. Teoretická část je zakončena tématem kvality školy, které udává, v jakém prostředí se začínající učitel bude pohybovat.

V praktické části jsem se pomocí strukturovaných rozhovorů a dotazníků snažila nalézt odpovědi na otázky, které jsem si stanovila jako výzkumné v reakci na část teoretickou. Mým cílem bylo zjistit, jaké jsou nejčastější problémy začínajících učitelů. Na které z těchto výzev nebyli ze studia na vysoké škole připraveni a naopak, ve kterých jsou si jisti. Dále jsem se zabývala podporou, která byla respondentům při vstupu do profese nabídnuta a následně jsem i ověřovala, zda stále funguje. Poslední výzkumná otázka se týkala vztahu s rodiči, jak byli přijati a jaká je mezi nimi komunikace. V závěru výzkumného šetření jsem zjišťovala, jak respondenti vnímají profesi učitele nyní, s ohledem na odučené měsíce, roky.

Nyní postupně zhodnotím výsledky výzkumného šetření, jak z kvalitativního, tak kvantitativního výzkumného přístupu. Nejdříve se zaměřím na zodpovězení hlavní výzkumné otázky a následně vyhodnotím vedlejší.

1. Jaké jsou nejčastější problémy začínajících učitelů?

Na základě prezentovaných výsledků můžeme zhodnotit, že mezi největší výzvy, které se objevily u většiny respondentů, patří **znalost administrativy**, co obnáší třídnictví, jak se vyplňují jednotlivé dokumenty, například katalogové listy, elektronické třídnice, plán pedagogické podpory a další. Druhým největším problémem byla označena **komunikace s rodiči**, která je označena za přetrvávající výzvu. Mezi další nejvíce frekventované výzvy

patří **hodnocení žáků**, které je spojeno především s nevědomostí, jak napsat slovní hodnocení a tím, aby byl učitel spravedlivý, **práce s problémovými žáky, udržení kázně a pozornosti žáků, řešení problémů ve třídě, diagnostika žáků**, kdy si učitelé nejsou jistí, kdy mají žáka posílat již na speciální pracoviště. Poslední problém, který byl hojně zastoupen je **materiální vybavení**. Učitelé postrádají papíry, razítka, lepidla, materiály do výtvarné výchovy a ostatní pomůcky.

Výše zmíněné výzvy se týkají jak vyhodnocených rozhovorů, tak i dotazníků, jelikož odpovědi přinášely shodné výsledky. Jediné, co se objevovalo zřídka během rozhovorů s respondenty, ale v dotazníkovém šetření obsadilo vysokou pozici, byla **problematika inkluze žáků s SVP, rozvržení učební jednotky a správná formulace otázek**.

Překvapivým faktem při vyhodnocování bylo to, že jen malé množství respondentů zmínilo časovou náročnost učitelské profese a práci s žáky nadanými.

Po zhodnocení výsledků výzkumného šetření hlavní výzkumné otázky bych chtěla zmínit, že velké množství výzev, které se objevily v odpovědích respondentů z roku 2019 byly zmíněny již v literatuře z roku 1994 (Šimoník) a 2004 (Podlahová), kterou jsem popsala v teoretické části. Jediné, co z možných problémů zmíněných v teoretické části u žádného ze 118 respondentů nezaznělo, bylo složení úvazku.

2. Na jaké profesní činnosti jsou po absolvování vysoké školy připraveni?

Druhou výzkumnou otázku jsem zkoumala v rámci kvalitativního výzkumného šetření, které ukázalo, že studenti pedagogických fakult jsou nejlépe připraveni v rámci **teoretických znalostí**, dále se cítí jistě v **plánování a struktuře hodin, typech hodin a metodách práce** a v neposlední řadě **správné formulaci otázek**.

3. Na jaké profesní činnosti nejsou po absolvování připraveni?

Třetí výzkumná otázka odhalila především tři oblasti, které respondentům po nástupu do zaměstnání nejvíce chyběly. První, tou nejjobsáhlejší, je **vědomost o třídní administrativě**, se kterou stále bojují. Jen o něco málo méně respondentů se vyjádřilo k **praktickým znalostem**, kterých v kontrastu s teoretickými znalostmi bylo během studia na vysoké škole pomálu. S tím je i spojený **nedostatek praxí**, kde, jak sami přiznávají, načerpávali největší inspiraci pro vedení hodin. Třetí činností je **komunikace s rodiči**. Mezi další zmíněné

patřily: hodnocení, management třídy, neznalost, kdy se co učí a „*know how*“, jak vlastně učit, vedení smíšené třídy.

Je patrné, že činnosti, na které nebyli studenti připraveni z vysoké školy se promítají do jejich nynějšího pracovního života, kdy se nepřipravenost proměnila v obrovskou výzvu, které musí dennodenně čelit.

4. Jakou podporu zažívají?

Příjemné zjištění bylo, že 84 respondentů z celkových 118 mělo možnost uvádějícího učitele, ale na druhou stranu zbývá 34 dalších, kteří nezažívali podporu žádnou. 94 % těch, kteří uvedli, že uvádějícího učitele neměli, by ho uvítali. Avšak ti, kteří zažívali podporu, nebyli úplně vždy spokojeni. Pouze u 56 začínajících učitelů fungoval uvádějící učitel naplno. Zbylí uvedli, že jim byl pouze přiřazen, nebo na ně neměl čas.

Nejlepší zprávou je to, že 114 respondentů má nyní možnost pomocné ruky, pokud si neví rady, ať už u starších, zkušenějších kolegů nebo kamarádek z pedagogických fakult, které řeší podobné problémy.

5. Jak byli přijati a jaký mají vztah s rodiči?

Na pátou výzkumnou otázku není odpověď pouze pozitivní, nebo negativní reakce rodičů, když se dozvěděli, že třídní učitel jejich dítěte je začínající učitel, učitel „bez zkušeností“. V podobném zastoupení jako pozitivní a negativní reakce jsou reakce smíšené, kdy ze strany rodičů byla cítit nedůvěra, ale následně byli rádi za mladé a aktivní učitele.

Učitelé, kteří zažili negativní přijetí se setkali s poučováním, povyšováním, nepříjemným proklepnutím, které obsahovalo velký počet dotazů. Někteří dokonce ve výzkumném šetření popsali, jak mají v sobě neustále ten pocit, kdy jim nebylo důvěřováno. Z tohoto důvodu vznikala i nedůvěra samotného učitele v sebe sama, celých 45 % učitelů o sobě začalo pochybovat.

Po uplynutí nějaké doby, od začátku své profesní kariéry, výsledky šetření ukazují, že vztah s rodiči a komunikace s nimi je bez větších problémů u 61 respondentů, 37 ji udává jako stále problémovou a náročnou. Zbylí respondenti ji popsali jako pomalu se zlepšující, nebo nedostatečnou.

Díky času stráveném se začínajícími učiteli, studiem odborné literatury a při psaní této práce, jsem si uvědomila, jak málo se klade důraz na nováčky v profesi učitele. V čem všem se cítí nejistí, potřebovali se o někoho opřít, ale ne vždy mají to štěstí. I po výše zmíněných výsledcích, kdy jsme se seznámili se všemi problémy, z celkového počtu 118 učitelů, pouhý jeden učitel chce opravdu odejít ze školství a jen 11 respondentů udává, že sice učí rádi, ale uvažují o změně. I přesto je ale zřejmé, že se studium na vysokých školách musí proměnit. Začínající učitelé postrádají znalosti, jejichž absence jim způsobuje značné nepříjemnosti nejen v prvním roce jejich praxe. Z tohoto důvodu vznikla dvě doporučení. První, které jsem nazvala „*Soubor doporučení očima studenta pedagogické fakulty*“, které obsahuje pět tipů, jak vylepšit studium na pedagogické fakultě a druhé, „*Soubor doporučené literatury*“, které slouží jako první pomoc pro začínající učitele, kteří si nevědí rady s nějakou z daných problematik. Druhé doporučení vzniklo na základě rozhovorů, během kterých několik respondentek zmínilo, že neví, do jaké literatury nakouknout, pokud řeší nějaký problém. Častokrát zadávají klíčová slova do internetového vyhledávače, a proto jako poděkování vzniká tento seznam.

V rámci empirického šetření jsem si stanovila svůj osobní cíl, kdy jsem se snažila přijít na to, zda podpora začínajícího učitele je závislá na typu školy a na kvalitě dané instituce, ve které působí. Z mého výzkumného vzorku vyplynulo, že pokud respondenti byli zaměstnáni ve škole s jasnou a konkrétní filozofií školy, je více nakloněna podpoře začínajícího učitele. Tyto základní školy spadaly do skupiny inovativních a alternativních škol. Rozhodně je to téma, které stojí za hlubší prozkoumání.

Úplným závěrem lze říci, že má praktická část potvrdila to, co jsem nastudovala v odborné literatuře a zmínila v části teoretické. A co víc, podařilo se mi naplnit hlavní cíl, zjistit nejčastější problémy začínajících učitelů a zároveň odpovědět na výzkumné otázky mé diplomové práce díky vyhodnoceným rozhovorům a dotazníkům.

Soubor doporučení očima studenta pedagogické fakulty

Během studia oboru prvního stupně jsem častokrát přemýšlela, jak by šly některé naskytnuté situace řešit jinak. Jak bychom mohli zefektivnit studium? Abychom po absolvování redukovali problémy začínajících učitelů na minimum? Vyučování nových, důležitých předmětů by bylo dobré řešení, ale nejspíše by to znamenalo redukování jiných předmětů, možná více časově náročné studium, což si už ani nedovedu moc představit. Dále by pedagogická fakulta musela zaměstnat další vyučující. Nemůžeme přeci jen najít lepší řešení, které nebude tak radikální? Zde jsou má doporučení.

Administrativa

Jeden z největších problémů je administrativa, učitelé si nevědí rady s tím, co všechno mají zapisovat, jak se vyplňují katalogové listy, co vše se píše do třídnice a mnoho dalšího. Jedním z možných řešení je v rámci předmětu Souvislá pedagogická praxe v 1. ročníku ZŠ strávit více času s třídním učitelem. Právě v tomto týdnu se v odpoledních hodinách věnuje potřebné administrativě.

Komunikace s rodiči

V rámci předmětu *Didaktika 1. stupně ZŠ*, který je vyučován buď ve 2., nebo ve 3. ročníku podle zvolené specializace, by mohly být zahrnuty modelové (vzorové) situace, které se často odehrávají mezi třídním učitelem a rodičem. Vyučující by přišli se situací a na studentech by bylo navrhnout co nejefektivnější řešení. Následovala by společná diskuze, proč daný návrh není ideální, co by šlo udělat lépe. Aby studenti věděli, jak takové situace řešit, jak začínat rozhovory s rodiči problémových žáků, jak reagovat na nedůvěru ze strany rodičů k začínajícímu učiteli atp. Víím, že realita v praxi bude jiná a nejlepším řešením by bylo vytvoření alespoň dvousemestrálního předmětu, ale každá průprava se v tomto ohledu počítá.

Kdy se co učí? Zavádění nového učiva

Z rozhovorů i dotazníků vyplynulo, že si začínající učitelé nejsou jistí s tím, kdy se má co za učivo učit. Přemýšlela jsem nad tím, jakým způsobem by se tato problematika dala vyřešit, aby nešlo jen o pouhé memorování, ale aby si to budoucí učitel sám zažil a získal zkušenosti. Jako nejlepší řešení vidím dlouhodobé praxe, které by začaly již v 1. ročníku

studia vysoké školy a skončil až v 5. ročníku. Každý student by nastoupil do 1. třídy na základní škole, kde by působil každý týden jeden celý den v týdnu. Zezačátku by pouze pozoroval, získával povědomí o tom, jaké metody práce daná paní učitelka využívá, jak se zavádí nové učivo a tak dále. Později by asistoval, zapojoval se do aktivit. Když by nastoupil do 2. ročníku na vysoké škole, pokračoval by se stejnou třídou v 2. třídě. Takto by to pokračovalo celých pět let. Nejen, že by začínající učitelé měli zažité, co se kdy učí, jaké učivo následuje po probraném, jak se děti vyvíjejí, ale hlavně by měli možnost pravidelných praxí, které by jim přinesly praktické rady a znalosti, které budou potřebovat.

Čtení a psaní

Problematika, jak naučit děti číst a psát, je opravdu náročná. Dle mého názoru chybí během studia studentům hlavně praxe. Z velké části by to vyřešilo předešlé doporučení, ale je zde i jiné řešení. V rámci studia oboru Učitelství pro 1. stupeň studenti absolvují předmět *Didaktika rozvoje počáteční gramotnosti s praxí*, který je dvousemestrální. Momentálně studium funguje tak, že studenti pozorují jednu hodinu odučenou paní učitelkou z praxe a následují hodiny, které odučí sami studenti. Jsou to první pokusy o učení čtení a psaní. Studenti si samozřejmě nejsou jistí, zda učí správně.

Celkové situaci by pomohlo, kdyby studenti navštívili více násleďů u zkušených učitelů, kdy by si opravdu jen psali své poznámky, postřehy, upevnili si nácviky nových písmen. A až po nabytí více znalostí a zkušeností z praxe by šli učit.

A nejlepší by bylo sledovat první semestr jednu metodu, například analyticko – syntetickou a druhý semestr druhou, genetickou. Nebo naopak. Častokrát se stávalo, že část studentů viděla pouze genetickou a část jen analyticko – syntetickou.

Speciální pedagogika

Náplň předmětu *Speciální pedagogika* bych více zaměřila na diagnostiku žáka. Čeho si jako učitel mám všimát? Do jaké míry je chování žáka normální a kdy mám vyhledat již odbornou pomoc? Bylo by velmi vhodné ukazovat konkrétní příklady. Učit se na nich. Jak mám postupovat? Dále by bylo velmi užitečné, aby studenti měli za úkol vytvořit plány pedagogické podpory. Vyzkoušet si jich hned několik, aby věděli, jak je psát, kde mají

mezery. Určitě by byla podstatné, kdyby všichni dostali stejný případ a následovala společná diskuze, kdo, co navrhl.

Soubor doporučené literatury

Zatímco jsem zpovídala paní učitelky z nejrůznějších základních škol, tak se pomalu, ale jistě ukazovalo, že přes všechny rozdílnosti, mají něco společné. Nejen, že jsou absolventky pedagogické fakulty, začínající paní učitelky, ale jsou to ženy, které cítí, že potřebují oporu. Některé mají skvělou možnost uvádějícího učitele či pomoci zkušenějších kolegů. Ale jsou tu i takové paní učitelky, které jsou na řešení situace samy. Dostávají se do situací, kdy neví, jak postupovat, jak správně danou problematiku vyřešit, a tak se obrací na literaturu, internetové zdroje. Nezávisle na sobě mi říkaly, že by velmi ocenily seznam literatury, který by měly u sebe. Našly by si problém, který chtějí řešit a k tomu odkaz na literaturu. A proto jsem se rozhodla, že ve spolupráci s paní doktorkou Janou Poche Kargerovou, jeden takový vytvořím.

1. Spolupráce a komunikace s rodinou

- Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu, Jana Poche Kargerová a kol.
- Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků, kolektiv autorů
- Moderní didaktika, Robert Čapek

2. Hodnocení žáků

- Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení, Hana Košťálová, Šárka Miková, Jiřina Stang
- Zavádění formativního hodnocení, Dylan Wiliam, Siobhán Leahyová
- Formativní hodnocení ve výuce, Karel Starý, Veronika Laufková a kol.
- Líný učitel, Robert Čapek

3. Udržení kázně a pozornosti žáků

- Kázeňské problémy ve škole, Stanislav Bendl
- Jak se krotí tygr, Kamila Kopsová, Petr Kops
- Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině, Drahomíra Jucovičová, Hana Žáčková
- Ukázněná třída: aneb Kázeňské minimum pro učitele, Stanislav Bendl

4. Jak naučit děti číst a psát
 - Prvopočáteční čtení a psaní, Martina Fasnerová
 - Rozvoj počátečního čtení a psaní, Radka Wildová, Hana Staudková
 - Metodika čtení a psaní s porozuměním v 1. ročníku, Alena Bára Doležalová
 - Rozvoj grafomotoriky, Jiřina Bednářová, Vlasta Šmardová
 - Nechte leváky drápat, Ivo Vodička
 - Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok, Zdenka Kreislová
5. Diagnostika dětí
 - Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, Olga Zelinková
 - Pedagogická diagnostika a vybrané problémy na 1. stupni ZŠ, Dita Janderková
 - Žák v krizové situaci, Robert Čapek, Sylvie Navarová, Zdenka Ženatová
6. Práce s problémovými žáky
 - Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole, Jana Divoká a kol.
 - Jak se domluvit s tygrem, Kamila Kopsková, Petr Kops
 - Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci, Stanislav Bendl, Jaroslava Hanušová, Marie Linková
 - Učitel a problémový žák, Marie – Thérèse Auger, Christiane Boucharlat
 - Respektovat a být respektován, Pavel Kopřiva, Jana Nováčková, Dobromila Nevolová, Tatjana Kopřivová
7. Práce s žáky s odlišným mateřským jazykem
 - Učíme češtinu jako druhý jazyk – průvodce pro učitele (online ke stažení na www.meta-ops.cz)
 - Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – Systémová doporučení (online ke stažení na www.meta-ops.cz)
 - Metodika práce s žáky s odlišným mateřským jazykem (online ke stažení na www.meta-ops.cz)
8. Řešení konfliktů, problémů ve třídě
 - Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě, Jitka Gabašová (připravuje se)

- Řešení výchovných problémů ve škole: Jak řešit osobní obtíže žáků, Chris Kyriacou
9. Spolupráce asistenta pedagoga a učitele
- Metodika práce asistenta pedagoga, spolupráce s učitelem, Ilona Horáčková
 - Vademecum asistenta pedagoga, Jitka Kendíková

Seznam použitých informačních zdrojů

Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce, 2009. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Praha.

BENDL, Stanislav, 2004a. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. 1. Praha: ISV. Pedagogika (ISV). ISBN 80-866-4214-3.

BENDL, Stanislav, 2004b. Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole. *Pedagogická orientace*. **14**(3), 2-20.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, 2000. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. 1. Brno: Konvoj. ISBN 80-856-1595-9.

CLUTTERBUCK, David, 2004. *Everyone needs a mentor*. 4. London: CIPD Publishing. ISBN 1843980541.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. 1. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2863-6.

Education at a Glance, 2018. *Education at a Glance: OECD INDICATORS* [online]. 1. Paris: OECD Publishing, s. 405-406 [cit. 2019-04-21]. ISBN 978-92-64-30339-3.

FRANIOK, Petr, ed. a Renata KOVÁŘOVÁ, ed., 2013. *Speciální pedagogika nejen v inkluzivním vzdělávání: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7464-232-6.

GAVORA, Peter, 2001. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*. **51**(3), 352-368.

H., Křesáková, 2001. Změny ve struktuře a postojích uchazečů a studentů UK. *Ped. fak. UK*. Praha.

HAWKINS, Peter a Robin SHOHET, 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. 1. vyd. Praha: Portál (vydavatelství). ISBN 80-7178-715-9.

HORSKÁ, Viola, 2009. *Koučování ve školní praxi*. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2450-8.

JONSON, Kathleen Feency, 2008. *Being an effective mentor: how to help beginning teachers succeed*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. ISBN 978-1412940627.

KALOUS, Zdeněk a František HORÁK, 1996. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*. **46**(3), 245-255.

KARGEROVÁ, Jana, Věra KREJČOVÁ, Zuzana MAŇOUROVÁ, Radka SOBOLOVÁ a Miroslava ŠKARDOVÁ, 2011. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. 1. Plzeň.

KOKKINOS, Constantinos M., 2007. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology* [online]. **77**(1), 229-243 [cit. 2019-04-22]. DOI: 10.1348/000709905X90344. ISSN 00070998. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1348/000709905X90344>

KOPŘIVOVÁ, Lenka, 2010. Největší problém je kázeň. *Rodina a škola [cze]*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, **57**(3), 21. ISSN 0035-7766.

KYRIACOU, Chris, 2012. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0052-9.

LAZAROVÁ, Bohumíra, 2005. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In: *SBORNÍK PRACÍ FILOZOFICKÉ FAKULTY BRNĚNSKÉ UNIVERZITY*. Brno: Filozofická fakulta, s. 109-122.

LAZAROVÁ, Bohumíra, 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-114-6. Sborník. Edice pedagogické literatury.

LAZAROVÁ, Bohumíra, 2010. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, **60**(3-4), 254-264. ISSN 0031-3815.

MAZÁČOVÁ, Nataša, 1998. Začínající učitel. *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. Praha: Portál, **4**(5), 4-6. ISSN 1211-6858.

MAZÁČOVÁ, Nataša, 2001. Učitel začátečník. *Česká škola* [online]. Praha: Albatros [cit. 2019-04-21]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2001/09/natasa-mazacova-ucitel-zacatecnik.html>

MŠMT: Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti, 2018. *Pedagogické info* [online]. 1-4 [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2018/09/msmt-pracovni-doba-pedagogickych.html>

PAJTINKA, Ľubomír, 2012. Znaký dobrej a efektívnej školy. *Rodina a škola: mesačník pre rodičov a učiteľov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo (Bratislava), **60**(7), 17. ISSN 0231-6463.

Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele, 2018. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele>

PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK, 2014. *Mentorink: forma podpory nové generace*. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0625-5.

PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ, 2011. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. 1. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-518-8.

PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. 1. Praha: TRITON, s.r.o. ISBN 80-7254-474-8.

Podpora pedagogů ZŠ: Kolegiální podpora na základních školách [online], 2017. Česká republika: Učíme se spolu [cit. 2019-06-18]. Dostupné z: <https://sites.google.com/a/sbscr.cz/ucimesespoju/kp-zs>

POL, Milan, 2007. *Škola v proměnách*. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, Milan, 2008. Škola na cestě k učící se organizaci. *ORBIS SCHOLAE*. **3**(1), 7-22.

POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ, 1999. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. Praha: Agentura Strom. Škola 21. ISBN 80-861-0607-1.

Povolání s převahou žen jsou málo prestižní, tvrdí studie z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2017. *Parlamentnilisty.cz* [online]. Praha: OUR MEDIA a.s. [cit. 2019-04-14].

Dostupné z: <https://www.parlamentnilisty.cz/zpravy/tiskovezpravy/Povolani-s-prevahou-zen-jsou-malo-prestizni-tvrdi-studie-z-Pedagogicke-fakulty-Univerzity-Karlovy-491338>

Prestiž povolání [online], 2016. Praha 1: Centrum pro výzkum veřejného mínění [cit. 2019-06-15]. Dostupné z:

https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a2025/f9/eu160309.pdf

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

Slovník cizích slov [online], 2005. Praha: ABZ [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: www.slovník-cizich-slov.abz.cz

SOKOL, Josef, ed. a Josef KLIKA, ed., 1909. *Stručný slovník pedagogický*. Praha: Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ, 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. 1. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 9788072904969.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ a Jana KARGEROVÁ, 2015. *Klinická škola: a její role ve vzdělávání učitelů*. 1. Praha: Retida spol. s.r.o. ISBN 978-80-7290-832-5.

Standard kvality profese učitele v otázkách a odpovědích [online], 2009. Praha: MŠMT [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>

Studijní program M7503: Učitelství pro základní školy: specializace na anglický jazyk, 2018. *PedF Karolínka – Studijní plány 2018/2019: Prezenční studium* [online]. Praha: UK [cit. 2019-06-26]. Dostupné z: <http://studium.pedf.cuni.cz/karolinka/2018/OM1SAJ06.html>

SUCHÁNKOVÁ, Květa, 2007. Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 1(3), 13-25 [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2012/SZ7MK_SLE2/um/2007_3_02_suchankova_standard.pdf

Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol, 2018. *Česká a slovenská psychiatrie* [online]. **114**(5), 199-204 [cit. 2019-05-30]. Dostupné z: <http://www.cspsychiatr.cz/detail.php?stat=1229>

ŠANDEROVÁ, Jadwiga, 2000. *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. 1. vyd. Praha: Karolinum (nakladatelství). ISBN 80-246-0025-0. České učebnice. Fakulta sociálních věd UK.

ŠIMONÍK, Oldřich, 1994. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.

Školství pod lupou: 2010 [online], 2011. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání [cit. 2019-05-29]. ISBN 978-80-211-0619-2. Dostupné z: www.msmt.cz/file/21212/download/

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava, 2017. Mladí jsou ve školách nedostatkové zboží: jak čerstvé absolventy získat a udržet?. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, **120**(40), 18-19. ISSN 0139-5718.

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava, 2019. Je to jen otázka priorit: uvádění začínajících učitelů je výhradně v rukou škol. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, **122**(18), 4-7. ISSN 0139-5718.

Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy, 2009. *Studia pedagogica*. **14**(1), 27-51.

TOMKOVÁ, Anna, Vladimíra SPILKOVÁ a Michaela PÍŠOVÁ, 2012. *Rámeček profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch* [online]. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2019-05-30]. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramecek_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2017/2018, 2018. Praha. Dostupné také z:
http://www.csicr.cz/html/VZCSI2013_2014/resources/_pdfs_/078ec25a73816331bf1d2325404cac63_30.pdf

WOLLMAN-BONILLA, J.E, 1997. Mentoring as a two-way street. *Journal of Staff Development*. **18**, 50-52.

Zásady pro slovní a celkové hodnocení, 2012. Praha. Dostupné také z:
<http://www.nuov.cz/ae/zasady-pro-slovni-a-celkove-hodnoceni>

Seznam obrázků

Obrázek 1 Soustava kódů.....	72
Obrázek 2 Získané segmenty	73

Seznam tabulek

Tabulka 1 Porovnání standardu a Rámce profesních kvalit.....	17
Tabulka 2 Feminizace českého školství	24
Tabulka 3 Porovnání dokumentů	33
Tabulka 4 Prestiž v letech 2004–2016 (Prestiž povolání, 2016).....	45
Tabulka 5 Rozdíly mezi supervizí a mentoringem.....	55

Seznam grafů

Graf 1 Věk respondentů.....	69
Graf 2 Zastoupení vysokých škol	70
Graf 3 Délka praxe.....	71
Graf 4 Typ školy státní vs. soukromá.....	71
Graf 5 Typ školy běžná vs. alternativní, inovativní.....	71
Graf 6 Co postrádají začínající učitelé?	95
Graf 7 Přípravenost na učení	96
Graf 8 Problematické činnosti	96
Graf 9 Přetrvávající problémy	97
Graf 10 Spokojenost s materiálním vybavením	97
Graf 11 Časová náročnost profese	98
Graf 12 Možnost uvádějícího učitele.....	98
Graf 13 Uvítání uvádějícího učitele.....	98
Graf 14 Ohodnocení uvádějícího učitele	99
Graf 15 Pomoc uvádějícího učitele.....	99
Graf 16 Pomocná ruka	100
Graf 17 Reakce rodičů	100

Graf 18 Nedůvěra v začínajícího učitele	105
Graf 19 Pochyby o sobě jako začínajícím učiteli	105
Graf 20 Komunikace s rodiči.....	106
Graf 21 Vztah k profesi nyní	107